

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophie (Dr. phil.)
des Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg/Lahn
Hochschulkennziffer: 1180

Männlichkeit zwischen Biographie und Profession

—

Berufliches Selbstverständnis von Jungenarbeitern

vorgelegt von

Berthold Schütz

aus Mainz

Gutachter/in:

Erstgutachter: Prof. Dr. Benno Hafeneger

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Susanne Maurer

Einreichungstermin: 15. April 2016

Prüfungstermin: 01. September 2016

Marburg/Lahn im November 2016

Für Dich

Danksagung

Mein ausdrücklicher Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Benno Hafeneger für seine fachliche Betreuung und Geduld, sein stets offenes Ohr, beständige Motivation, praktische Ratschläge zur Arbeitsweise und zur Planung der Berufsbiographie. Weiterhin geht mein herzlicher Dank bezüglich der Betreuung auch an die Zweitgutachterin Prof. Dr. Susanne Maurer für ihre Bereitschaft, sich dem Aufbau und Inhalt der Arbeit zu widmen und der Ermöglichung des vielschichtigen fachlichen Austauschs mit ihr und ihren Promovend*innen.

Danke an alle Interviewpartner, für ihre Bereitwilligkeit den Raum für professionelle Reflexion mit persönlicher Offenheit zu betreten und damit entscheidend zum Gelingen der Dissertation beizutragen.

Danke an Prof. Dr. Udo Kuckartz für die Bereitstellung der Software zur Textanalyse, MAXQDA, und ihm sowie Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Dr. Margarete Suschek, Daniela Linke und weiteren ehemaligen Kolleg*innen der Philipps-Universität für Support und konstantes Interesse an der Fertigstellung der Arbeit.

Für persönliche wie fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema und Lektorat gilt mein herzlicher Dank Dr. des. Ramona Kahl, Dr. Sandra Habeck, Michaela Nisch, Annika Zielen, Elif Kahnert, Julia Biermann, Dr. Michael Groll, Dr. Uwe Feldbusch, Dr. Melanie Franz, Helmar Hanak, Katharina Spenner, Ramin Siegmund, Benedikt Kahnert, Carolin Helm, Dr. Sabine Lauber-Pohle, Gabriele Clement, Reinhard Schütz und Heribert Schütz. Weiterhin danke ich für inspirierende Impulse auf Fachveranstaltungen dem bundesweiten Netzwerk *Neue Wege für Jungs* und dem Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V., insbesondere Markus Biank, dem Jungenarbeitskreis Frankfurt, Günter Bauer für sein unermüdliches Engagement, der AG Jungen des Landkreises Marburg-Biedenkopf vor allem Siegfried Heppner und Armin Pleewa-Moormann, dem Koordinationskreis des Forum Männer in Berlin, insbesondere Wolfgang Englert und Dr. Robert Richter für ihr Interesse an der Arbeit und persönlichen Austausch sowie Peter Thiel für eine berührende Seminareinheit und den Zugang zu Ludwig Hirsch.

Mein weiterer Dank gilt den Mitgliedern der Fortbildungsreihe ‚Praxis Jungenarbeit‘ 2011/12 in Frankfurt am Main für eine erfahrungsreiche Zeit, insbesondere Reiner Wanielik, den ich als Leitung, Moderator, Referent, Autor und in seiner Rolle als Mann durch dessen stete Präsenz auf Fortbildungen und Fachveranstaltungen sehr schätze. Danke auch an seinen Kollegen Erwin Germscheid. Beide vermittelten eindrucksvoll,

dass Mannsein Offenheit für persönliche Konfrontation, Lust an der eigenen Sexualität, Vielfalt und Authentizität bedeutet.

Ich danke Dr. Reinhard Winter für seine Offenheit bei einem spontanen Besuch in Tübingen. Er ist an dieser Stelle auch stellvertretend für weitere Fachkolleg*innen genannt, die wie er die Art besitzen, ehrlich und mit einer Prise Humor zu schreiben und damit Freude bei der Entfaltung männlicher Geschlechtsidentität zu wecken.

Weiterer Dank gilt:

Meiner Familie, besonders Klara Bingenheimer sowie Martin und Marlies Bingenheimer, Freunden und Kolleg*innen, Mitpromovend*innen und *allen*, die durch ihre Unterstützung an der Verwirklichung der Dissertation beigetragen haben und Verständnis aufbringen, sich ob des Umfangs der Danksagung nicht namentlich wiederzufinden: Danke für die stete Motivation!

Meinem Cousin, Marcus Bingenheimer, der mir gezeigt hat, dass wirkliche Tapferkeit nur jenseits von James Bond und Michael Knight zu finden ist, indem er sein Leben mit all seinen Einschränkungen mutig, heiter und mit unerschöpflicher Freundlichkeit annahm.

Meinem besten Freund, Uwe Böttcher, der mich gelassen durch die Tiefpunkte im Verlauf des Projektes begleitete, zeigt, wie facettenreich Männlichkeit sein kann, und dass sie vor allem bedeutet, mit all seinen Stärken und Schwächen immer zu sich selbst zu stehen.

Meinem Bruder, Reinhard Schütz, durch den ich erlebe, wie wertvoll ‚Brüderlichkeit‘ ist, dass Identität immer nur am Gegenüber entsteht, das einem mehr gleicht, als man geneigt ist, zuzugeben.

Meiner Mutter, Renate Schütz, für ihre Zuwendung und ihr unermüdliches Reflexionsvermögen.

Meinem Vater, Heribert Schütz, dafür, dass er genau so ist, wie er ist, und mir zeigt, wie heilsam es ist, in einer Vater-Sohn-Beziehung immer wieder aufeinander zuzugehen.

Inhaltsverzeichnis

Teil A – Theoretischer Zugang

I EINLEITUNG.....	1
II FORSCHUNGSKONTEXTE	12
2.1 PROFESSIONALITÄT UND GESCHLECHT	13
2.1.1 <i>Jungenarbeit</i>	13
2.1.1.1 Entstehung und Entwicklung.....	13
2.1.1.2 Definition und Ziele	15
2.1.1.3 Inhalte und Methoden	17
2.1.1.4 Rolle des Jungenarbeiters	18
2.1.1.5 Offene Fragen und Ausblick.....	19
2.1.2 <i>Genderkompetenz als Professionalitätsmerkmal in der Jungenarbeit</i>	21
2.2 GESCHLECHTERFORSCHUNG.....	25
2.2.1 <i>Männliche Geschlechtsidentität</i>	27
2.2.1.1 Geschlecht als biologische Kategorie	29
2.2.1.2 Geschlechtsidentität aus sozialisationstheoretischer Perspektive	32
2.2.1.3 Geschlechtsrollentheorie.....	35
2.2.1.4 Geschlechtsidentität aus psychoanalytischer Perspektive.....	36
2.2.1.5 Geschlechtsidentität aus kognitionspsychologischer Perspektive	38
2.2.2 <i>Männerforschung</i>	39
2.2.2.1 Jungen – das schwache Geschlecht?	40
2.2.2.2 Männlichkeit und Gesundheit.....	42
2.2.2.3 Männlichkeit und Sucht.....	44
2.2.2.4 Männlichkeit, Körperlichkeit, Sport und Sexualität.....	46
2.2.2.5 Männlichkeit und Gewalt.....	49
2.2.3 <i>Konstruktion von Männlichkeiten</i>	53
2.2.3.1 Männliche Stereotypen	55
2.2.3.2 Hegemoniale Männlichkeit.....	56
2.2.4.3 Habitus und Männlichkeit.....	60
2.3 BIOGRAPHIEFORSCHUNG.....	64
2.3.1 <i>Biographieforschung und Erziehungswissenschaft</i>	65
2.3.1.1 Biographieforschung in der Erwachsenenbildung	66
2.3.1.2 Biographieforschung in der Sozialpädagogik	67
2.3.2 <i>Begriffsunterscheidungen: Identität, Individualität, Biographie und Biographizität</i>	68
2.3.3 <i>Spannungsfelder der Biographieforschung</i>	71

2.3.4 Biographie als soziale Konstruktion von Geschlecht.....	74
2.3.5 Biographische Selbstreflexion als Zugang zu Genderkompetenz	76

Teil B – Konzeptioneller Zugang

III FORSCHUNGSDESIGN UND METHODENFRAGEN.....	77
3.1 METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN.....	78
3.1.1 Das qualitative Interview.....	81
3.1.2 Interviewleitfaden	83
3.2 DATENERHEBUNG	84
3.2.1 Feldzugang	84
3.2.2 Sample	85
3.2.3 Pretest.....	87
3.2.4 Durchführung der Interviews.....	87
3.2.5 Postskriptum.....	88
3.2.6 Involviertheit im Forschungsfeld	88
3.3 DATENAUSWERTUNG UND -DARSTELLUNG	90
3.3.1 Auswertungsschritte	90
3.3.2 Strukturierende Inhaltsanalyse	95
3.3.3 Typisierende Fallportraits	96
3.4 METHODENREFLEXION	97
3.4.1 Bewertung des Samples.....	98
3.4.2 Bewertung der Ergebnisse	99

Teil C – Darstellung der Ergebnisse

IV FORSCHUNGSERGEBNISSE UND VERGLEICHENDE BETRACHTUNGEN.....	102
4.1 TYPISIERENDE FALLPORTRAITS	102
4.1.1 Interview 1 – Nils	102
4.1.2 Interview 2 – Kevin	105
4.1.3 Interview 3 – Matthias.....	107
4.1.4 Interview 4 – Lars	110
4.1.5 Interview 5 – Samir.....	113
4.1.6 Interview 6 – Felix	118
4.1.7 Interview 7 – Juri	121
4.1.8 Interview 8 – Tim	125

4.2 THEMATISCHER VERGLEICH	129
<i>4.2.1 Gesellschaft und Geschlecht – genderbezogenes Wissen</i>	<i>129</i>
4.2.1.1 Geschlechter im Vergleich	130
4.2.1.1.1 Unterschiede zwischen den Geschlechtern.....	130
4.2.1.1.2 Mädchensein und Frausein.....	131
4.2.1.1.3 Jungesein und Mannsein	132
4.2.1.2 Geschlechtergerechtigkeit.....	138
4.2.1.3 Gesellschaftliche Entwicklung.....	140
4.2.1.4 Zwischenfazit	145
<i>4.2.2 Biographie – genderbezogene Selbstkompetenz.....</i>	<i>147</i>
4.2.2.1 Identität.....	147
4.2.2.2 Bedeutung der Familie als Sozialisationsinstanz.....	151
4.2.2.3 Bedeutung außerfamiliärer Sozialisationsinstanzen	153
4.2.2.4 Zwischenfazit	154
<i>4.2.3 Professionalität – genderbezogene Praxiskompetenz</i>	<i>155</i>
4.2.3.1 Jungenarbeit als Feld institutioneller Professionalisierung	157
4.2.3.1.1 Geschichte.....	157
4.2.3.1.2 Ziele.....	157
4.2.3.1.3 Merkmale	167
4.2.3.1.4 Professionelle Anforderungen	175
4.2.3.2 Jungenarbeit als Feld individueller Professionalisierung	177
4.2.3.2.1 Zugang zum Tätigkeitsfeld	177
4.2.3.2.2 Professionalitätsentwicklung	179
4.2.3.2.3 Selbstverständnis und Funktion	182
4.2.3.2.4 Professionelle Haltung	189
4.2.3.2.5 Inhaltliches Angebot von Jungenarbeit.....	195
4.2.3.3 Jungenarbeit als Feld reflexiver Professionalität	199
4.2.3.3.1 Kritik.....	199
4.2.3.3.2 Zukunftsperspektiven	210
4.3 THEORETISCHE GENERALISIERUNG.....	218
V FAZIT.....	227
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	233
QUELLENVERZEICHNIS	234
LITERATUR.....	234
ONLINE-QUELLEN	265
URHEBERSCHAFTSERKLÄRUNG	268

I Einleitung

„Die sogenannte Krise der Männlichkeit ist eine Krise der Gesellschaft, aber ihre Symptome lassen sich gut an einem Teil der Jungen ablesen“ (Schnack/Neutzling 2011:12).

Jungen gerieten bereits vor 30 Jahren verstärkt in den Fokus des öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurses, seit sich Jungenarbeit aus der antisexistisch orientierten Bildungsarbeit Mitte der 1980er Jahre entwickelte. Das feministische Interesse galt ab dem 19. Jahrhundert der geschlechtergerechten Neubewertung von alltäglichen Arbeitsfeldern wie Haushalt, Beruf und Schule. Ab Mitte des 20. Jahrhunderts mit der zweiten Welle des Feminismus lag der Schwerpunkt auf der Förderung der *Selbstbestimmung* von Mädchen. Der Förderungsbedarf galt nicht den Jungen, zumal Jugendarbeit von feministischer Mädchenbildungsarbeit als androzentristisch kritisiert wurde (vgl. Kunert-Zier 2011). In der *Jugendarbeit* bestand die Förderung von Jungen jedoch nur in „der unreflektierten Bevorzugung des männlichen Geschlechts“ (May 2011: 215). Beispielsweise stellt der *Girlsday* auf Bundesebene seit 15 Jahren ein wesentliches Angebot für Mädchen im Bereich der geschlechtergerechten Berufs- und Lebensplanung dar; für Jungen bietet der *Boysday* erst seit fünf Jahren diese Möglichkeit (vgl. www.girls-day.de; www.boys-day.de) [13.04.2016]. Die geschlechtsspezifische Orientierung an Jungen ist für zahlreiche pädagogische Bereiche relevant, wie beispielsweise Kindertageseinrichtungen, Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, sozialpädagogische Angebote im Bereich der Sexualaufklärung, Erlebnispädagogik, Angebote für Spätaussiedler und türkischstämmige Jugendliche (vgl. Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004, Matzner/Tischner 2008a, May 2011). Hinzu kommt die Herausforderung, Jungen und jungen Männern mit Fluchterfahrung gesellschaftlich zu integrieren und dabei auf die soziokulturellen Bedingungen ihrer Herkunftsländer besonders in Bezug auf männliche Geschlechtsidentität einzugehen.

Denn spricht man von ‚Jungen‘, muss die gesellschaftliche Sicht auf *Männlichkeit* mit einbezogen werden. Die eingangs beschriebene ‚Krise der Männlichkeit‘ wird von Stiehler (2013: 265) am Gesundheitssektor veranschaulicht. Er spricht konkret von

einer „Somatisierung der Männergesundheit“¹ und dem Bedarf „einer stärkeren Sensibilisierung von Problemlagen von Männern und Jungen“ (a.a.O.: 265ff). Die öffentlichen Medien produzieren hingegen konstant die Perspektive auf Täterschaft von jungen Männern. Dies gilt vor allem in Bezug auf das Thema Gewalt jugendlicher U-Bahn-Schläger oder dem Fall ‚Tugce‘ (vgl. Focus Online 2011, Spiegel Online 2015, Süddeutsche Zeitung 2015).

„Jungen bekommen die Demontage des Ansehens ihres Geschlechtes in der Schule täglich zu spüren [...]. Jungentypisches Verhalten wird unterdrückt, sanktioniert und pathologisiert, während das Verhalten der Mädchen zum allein verbindlichen Maßstab erhoben wurde“ (Matzner/Tischner 2008b: 10).

Jungen fallen im Vergleich zu Mädchen hauptsächlich durch erhöhtes Risikoverhalten und Hyperaktivität sowie durch schulische Defizite auf. Vor allem die PISA-Debatte um geschlechtervergleichende Schulleistungen der letzten Jahre zeigt, dass pädagogische Institutionen sich zu wenig an den Ressourcen und geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen von Jungen ausrichten, die sich in einer von Mädchen unterschiedlichen Kommunikation, höherem Bewegungsdrang, anderen Formen der Konfliktbewältigung und von einem tendenziell *externalisierenden* Verhalten ausdrücken (vgl. Matzner/Tischner 2008b, Köhler 2008, Schnack/Neutzling 2011). Erhöhte Anfälligkeit für Krankheiten und erhöhtes Verletzungsrisiko von Jungen muss vor dem Hintergrund vermehrter sportlicher Aktivitäten als Ausdruck von Lebenslust, Fitnessorientierung und realistischer Einschätzung der eigenen Ressourcen betrachtet werden. Wie sich an der polaren gesellschaftlichen Bewertung jungenspezifischer Themen zeigt, befinden diese sich in einem Spannungsfeld zwischen Dramatisierung und Bagatellisierung. Dies gilt für Jungenpolitik ebenso wie für Jungengesundheit (vgl. Winter 2013). Doch die Bewertung der „in ihrer Männerspezifik beschriebenen Symptomatiken wie Alkoholismus, Drogenkonsum, dissozialen Persönlichkeitsstörungen und Gewalt“ (Stiehler 2013: 265) muss differenziert² betrachtet werden, denn was als Kompensationsverhalten verdeckter Ängste diagnostiziert wird, stößt noch immer auf gesellschaftliche Zuschreibungsprozesse und

¹ Sozialstatus, Migrationshintergrund und sexuelle Orientierung spielen ebenso eine Rolle wie Arbeitslosigkeit und der Umgang mit dem Älterwerden. Stiehler sieht für die Männergesundheit auf gesellschaftlicher Ebene dann Entwicklungspotential, „wenn wir von einem positiven Verständnis von Männern — und da insbesondere von der Männerseele ausgehen“ (a.a.O. 2013: 269).

² Altgeld/Schluck (2011) verweisen auf stereotype geschlechtervergleichenden Studien, die die erhöhte Risikobereitschaft und das geringere Gesundheitsbewusstsein von Männern abbilden.

eine Defizitsicht³ im Genderdiskurs, die nicht ausreichend auf die Not und die psychische Verletztheit der Männer eingeht. Jungen und Männer müssen in ihrer Spezifik wahrgenommen werden (vgl. Stiehler 2013; Neubauer/Winter 2013; Lenz 2013). Den zahlreichen Angeboten für Mädchen steht jedoch ein Mangel an jungengerechten Beratungs- und Informationsangeboten gegenüber (vgl. Stier/Winter 2014). Ein ähnliches Missverhältnis zeigt sich im Feld der Forschung zu männlichen Lebenslagen, die im Gegensatz zu der weiblichen in einer noch sehr geringen Anzahl auftreten (vgl. Meuser 2010). Die vorliegende Arbeit setzt sich explizit mit der geschlechtsspezifischen Arbeit mit Jungen auseinander und füllt als empirische Studie diese Lücke im Diskurs.

Jungenarbeit und deren Profession selbst befinden sich noch in der Entwicklung, sind wenig erforscht bzw. beziehen sich im englischsprachigen Raum vor allem auf Schule (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2009, Budde/Mammes 2009). Während der Fertigstellung der Dissertation erschien die Publikation ‚Professioneller Habitus in der Jungen_arbeit‘ von Jan Wienforth (2015). Er analysiert darin „das Potential zur Reproduktion bestehender, hegemonial-männlicher und heteronormativer Geschlechterkonstruktionen“ in „Handlungsorientierungen von Fachkräften in der Praxis der Jungen_arbeit“ (a.a.O.: 56). Die Publikation leistet einen wichtigen Beitrag zur Klärung von Professionalisierung und Professionalität des Feldes.⁴

³ Stiehler benennt beispielsweise externalisierendes Verhalten oder verringerte Impulskontrolle von Jungen und Männern für Sekundärsymptomatik einer mangelnden Diagnostik von Depressionen anstatt von Charakterschwäche (vgl. Stiehler 2013).

⁴ Die Veröffentlichung wurde mir erst nach dem Einreichungstermin der Dissertation bekannt und konnte daher nicht in die inhaltliche Auseinandersetzung einbezogen werden. Die Analyse und Reflexion beruflichen Handelns in der Jungenarbeit und der professionellen Verortung der Forschungssubjekte überschneiden sich und können als sich ergänzende Perspektiven verstanden werden. Die Unterschiede der beiden Publikationen liegen vor allem im Aufbau und der Struktur des Theorieteils sowie im methodischen Vorgehen – bei Wienforth waren es Gruppendiskussionen bei mir narrative Interviews. Im Gegensatz zur Analyse des professionellen Habitus anhand zweier Gruppen liegt die Betonung der Dissertation auf der Darstellung individueller Identitäten als komplexes Geflecht innerhalb der drei Dimensionen *Geschlecht*, *Biographie* und *Professionalität*, was durch eine Methodentriangulation verdeutlicht wird. Das persönliche Identitätserleben der Jungenarbeiter geht hierbei über die Reflexion der eigenen Geschlechtsidentität hinaus und wird daher in einem breiten diskursiven Kontext der drei genannten Dimensionen eingebettet. Die (persönliche) Betroffenheit der Fachkräfte – und somit deren subjektive Perspektive – wird unter Berücksichtigung der bestehenden Definition von Jungenarbeit als ausdrücklich *relevant* für die Beziehung zu Jungen hervorgehoben. Selbstbezug bildet die Grundlage einer *reflexiven Professionalität* (vgl. Dewe 2009) und einer (in der Dissertation prozesshaft entwickelten) postmodernen, nondualen Perspektive auf den mit Paradoxien und dualen Darstellungen angereicherten Geschlechterdiskurs (vgl. Keiner 2003; Kleve 2007, Connell 2008). Im Gegensatz zu Wienforth liegt das zentrale Interesse gerade *in* der Fokussierung auf die konkrete männliche Fachkraft als Akteur der Jungenarbeit, um das Potential gelungener Beziehungsarbeit zu vergegenwärtigen, welches die Professionalisierung von Jungenarbeit ermöglicht. Wie im Fazit erläutert, stellt ‚Jungenarbeit‘ keine Konkurrenz zu Angeboten der ‚Jungenpädagogik‘ dar (vgl. Kapitel 2.1.1.2) oder will sich davon absetzen. Vielmehr zeigt sie unter Berücksichtigung konstruktivistischer Ansätze (vgl. Foerster von 2002, Foerster von/Bröcker 2007; Foerster von/Pörksen 2011) am Beispiel der (Geschlechts-)Identität der Pädagogen die Relevanz von Selbstreflexion im Bildungsprozess auf.

Bereits eine Auswahl an Titeln von Veröffentlichungen über die Erziehung von Jungen während der letzten 30 Jahre demonstrieren eine sukzessive Entwicklung der Perspektive auf Jungen als Auseinandersetzung zwischen Defizit- und Ressourcenorientiertheit, Unsicherheit und Klarheit über ‚gute Männlichkeit‘:

Auf den *journalistisch konnotierten* Titel ‚Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit‘ (Schnack/Neutzling 1990) folgt in ‚Die Prinzenrolle‘ eine Auseinandersetzung ‚Über die männliche Sexualität vom Jungen bis zum Mann‘ (a.a.O. 1995). Zeltner (1999) formuliert im Untertitel ihres Werkes ‚Weder Macho noch Muttersöhnchen‘ eine konkrete Forderung: ‚Jungen brauchen eine neue Erziehung‘. Es folgen Veröffentlichungen wie ‚Echte Kerle‘ (Rohrmann 2001) ‚Die Jungenkatastrophe‘ (Beuster 2006), ‚Jungen in der Krise‘ (Damasch 2008), ‚Jungen. Eine Gebrauchsanweisung‘ (Winter 2011) und ‚Jungen brauchen klare Ansagen‘ (Winter 2014). Im Fall der *Einblicke in die Praxis der Jungenarbeit* erscheint das bereits 1996 veröffentlichte ‚Praxishandbuch Jungenarbeit‘ (Sielert 1996) 2002 in einer Neuauflage, und Boldt (2004) widmet sich mit dem optimistischen Titel ‚Ich bin froh, dass ich ein Junge bin‘ dem Thema Jungenarbeit und Schule. Neben der Bestandsaufnahme des Diskurses in ‚Gender Mainstreaming und Jungenarbeit‘ (Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004) sowie ‚Jungen und Jungenarbeit‘ (Pech 2009) erscheinen praxisorientierte Werke über Projekterfahrungen wie ‚Jungenleben‘ (Gause 2004) und schließlich das erste ‚Handbuch Jungenpädagogik‘ (Matzner/Tischner 2008). Stecklina und Wienforth (2016a) liefern in ‚Impulse für die Jungenarbeit‘ aktuelle Beiträge mit den Schwerpunkten Praxis, Perspektiven der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Interdisziplinarität. Die zunehmende Interdisziplinarität im Feld der Jungenarbeit geht mit einer zunehmenden Spezialisierung einher, was sich in den Feldern Gesundheit und Politik zeigt: 2010 erscheint der ‚Erste Deutsche Männergesundheitsbericht‘ (Bardehle/Stiehler 2010), gefolgt vom ‚Männergesundheitsbericht 2013‘ (Weißbach/Stiehler 2013) und dem Handbuch ‚Jungen und Gesundheit. Ein interdisziplinäres Handbuch für Medizin, Psychologie und Pädagogik‘ (Stier/Winter 2014). Eine ähnliche Verschiebung der primären Fokussierung auf Männer und sekundär auf Jungen zeigt sich in Bezug auf politische Betrachtungen wie ‚Männerpolitik. Was Jungen, Männer und Väter stark macht‘ (Theunert 2012) und ‚Jungenpolitik‘ (Winter 2014). Das Themenspektrum der Publikationen entspricht der Vielfalt pädagogischer Ansätze für Jungen (vgl. May 2011) und betont deren gesellschaftliche Notwendigkeit. Wie nachfolgend erläutert wird, greift

Jungenarbeit den politischen Anspruch an die Gleichbehandlung der Geschlechter⁵ in der pädagogischen Praxis auf, denn sie schafft Bildungsorte und ermöglicht Bildungs- und Selbstreflexionsprozesse (vgl. Deinet 2011). Sie dient dem Erwerb einer männlichen Geschlechtsidentität⁶ und den für einen wertschätzenden Umgang erforderlichen Selbst- und Sozialkompetenzen von Jungen. Dies beinhaltet eine kritische Auseinandersetzung mit ihrer Geschlechtsidentität unter Einbezug weiterer sozialer Kategorien wie zum Beispiel Ethnie, Religion oder Kultur. Jungenarbeit soll die individuelle Perspektive auf Jungen und deren vergeschlechtlichte Subjektivierung in die Bandbreite jungenspezifischer Themen systematisch mit einbeziehen. Ausgehend von der gesetzlich formulierten gleichberechtigten Orientierung an den Lebenslagen von Jungen und Mädchen im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) (vgl. § 9, Abs. 3 SGB VIII/KJHG) ist Jungenarbeit als Genderperspektive ein unverzichtbares Kriterium von Professionalisierung und Qualitätsentwicklung pädagogischen Handelns (vgl. Boldt 2011; Winter 2011; Budde 2009aa).

In der Jungenarbeit dient die Reflexion über die *Person* der männlichen Fachkraft als Orientierung. Damit „betrifft ein guter Teil der Probleme der Jungen mit ihrer Männlichkeit auch die eigene Geschlechtsidentität der Fachkräfte“ (Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004: 87), oder wie Budde (2012) pointiert: „Der Jungenarbeiter ist sein wichtigstes Werkzeug“. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, das professionelle Verständnis von Jungenarbeitern neben Theorien zu Geschlechterverhältnissen, Begründungsmustern und Rahmenbedingungen von Jungenarbeit sowie der Orientierung an der Lebenswelt von Jungen „immer wieder einer kritischen Bestandsaufnahme“ zu unterziehen (Stecklina/Wienforth 2016a).

Geschlechterpädagogik beinhaltet Anforderungen an drei Dimensionen: Professionalität, Politik und Privates (vgl. Kunert-Zier 2005). Es gehört demnach zu

⁵ Vgl. Gender Mainstreaming der deutschen Bundesregierung Kapitel 2.1.1.

⁶ In der Jungenarbeit selbst wird Männlichkeit bereits seit Jahren als vielschichtige und subjektive Identität begriffen, wie das Variablenmodell des Balancierten-Jungeseins (vgl. Winter/Neubauer 2001, 2002) veranschaulicht.

den Aufgaben von Geschlechterpädagog*innen⁷, diese Dimensionen zu reflektieren, was sich als Professionalitätsmerkmal in Genderkompetenz ausdrückt.

„Genderkompetenz umfasst das Wissen über Geschlechterverhältnisse und deren Ursachen sowie die Fähigkeit, dieses Wissen im alltäglichen Handeln anzuwenden und auf individueller Ebene zu reflektieren. Genderkompetentes Handeln zielt auf die individuelle und gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Geschlechterkonstruktionen und daran anschließenden Ungleichheiten und bildet (sic!) grundlegendes Element der Gleichstellung von Frau und Mann“ (Liebig/Rosenkranz-Fallegger/Meyerhofer 2009: 44).

Jungenbildung steht in der Profession der Jugendarbeit neben weiteren Arbeitsfeldern der außerschulischen Jugendbildung wie Mädchenbildung, politische Bildung, Medienbildung sowie Diversity-Pädagogik (vgl. Hafener 2011a) und stellt somit entsprechende Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte und deren Professionalisierung und Professionalität (vgl. Hafener 2011a).

„Die Profil- und Kompetenzentwicklung findet in der akademischen Ausbildung der Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik sowie in Qualifizierungsprozessen, on the job‘ (in der Fort- und Weiterbildung, Teamgesprächen, Supervision, etc.) statt“ (Thole 2005 zit. n. Hafener 2011a).

Neben den bildungspolitischen Anforderungen an Geschlechtersensibilität in der außerschulischen Jugendbildung (vgl. Bohmeyer 2012; Budde 2012; Budde 2009a) bietet die Sozialpädagogik theoretische und praktische Grundlagen für die Mädchen- und Jungenarbeit mit der Ausdifferenzierung der unverzichtbaren Elemente von Genderkompetenz: *Wissen*, *Selbstkompetenz* und *Praxiskompetenz* (vgl. Kunert-Zier 2005; Graff 2008).

„Unsere alltägliche Lebenstätigkeit wie auch die Arbeit der Wissenschaftlerinnen wird als ein *permanenter Prozeß* [sic!] *der Konstruktion von Wirklichkeit* verstanden: Wirklichkeit ist nicht, sondern wird gemacht, sie entsteht im (sozialen) Handeln. Die Entschlüsselung dessen, wie Wirklichkeit entsteht, ist die Aufgabe einer reflexiven Wissenschaft. Sie ermöglicht bewußte [sic!] Gestaltung und Veränderung“ (Bilden 1991: 290).

⁷ Der geschlechtsbezogenen Schreibweise bedarf es besonders bei dem Themenschwerpunkt ‚Geschlecht‘ des folgenden expliziten Hinweises: Nach Möglichkeit werden in dieser Arbeit geschlechtsneutrale Formulierungen gewählt. Weiterhin wechselt die hier verwendete Schreibweise zu dem männlichen Genus, wenn ausdrücklich Männer gemeint sind oder über Männer gesprochen wird und zum weiblichen Genus, wenn ausdrücklich weibliche Personen gemeint sind. Soll zur Veranschaulichung die Geschlechterpolarität betont werden, wird das Binnen-I genutzt. Daneben wird die Schreibweise des mittlerweile üblichen Gendersternchens (*) verwendet, welche eine Zuordnung zu einem der Geschlechter nicht zwingend vorgibt und gleichzeitig die Binarität beider Kategorien aufbricht. Der Begriff ‚Jungen‘ erfährt diesbezüglich keine gesonderte Schreibweise. ‚Jungenarbeit‘, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, begegnet dem ‚Jungesein‘ und damit auch unterschiedlichen Formen von ‚Männlichkeit‘ mit Offenheit für individuelle Identitätsmodelle, was beispielsweise bei der Anwendung des Variablenmodells deutlich wird (vgl. Winter/Neubauer 2001, 2002).

Kraul, Marotzki und Schweppe (2002) betonen die Bedeutung des Biographiekonzeptes für das professionelle Handeln und sehen den Bedarf einer systematischen Verknüpfung der Debatten um Professionalisierung und Biographieforschung. Schweppe (2002) stellt fest, dass Rekonstruktionen beruflichen Handelns von Sozialpädagog*innen vorliegen, aber noch keine systematische Beantwortung der Frage nach deren beruflichen Selbstverständnissen. Auch Thiersch (2002) pointiert den besonderen Stellenwert autobiographischen Materials für die Soziale Arbeit, was konkret in dieser Forschungsarbeit auf geschlechtsspezifische Arbeit mit Jungen angewandt wird. Biographische Forschungsmethoden zählen zu primären Methoden der Sozialwissenschaft, um Geschlechtsidentitäten empirisch zu rekonstruieren. Nicht mehr die Geschlechterdifferenzen, wie sie seit den 1990er Jahren erforscht wurden, sondern vielmehr die Konstruktion derselben in sozialen und kulturellen Kontexten sind in der aktuellen Forschung von Belang (vgl. Dausien 2009). Die Konstruktion subjektiven Handelns orientiert sich am Geschlecht, lässt sich mittels kognitiver Figuren kommunizieren und ist methodisch durch narrative biographische Interviews erfassbar (vgl. Dausien 1996), was sich auch auf die Entwicklung von *Identität* ableiten lässt:

„Sie konstruiert sich durch Interaktion und Kommunikation mit anderen, geht aber nicht notwendig darauf ein. In einer Zeit, da ‚Sinn‘ [...] nicht als vorgegeben erfahren wird, sondern als Produkt einer gesellschaftlich konstruierten Wirklichkeit, ist die Identität für viele eine wesentliche Bürgschaft dafür, dass Sinnkonstruktion noch möglich ist“ (Baake 1985b: 7).

Die Schwierigkeit bei der Analyse *männlicher Geschlechtsidentität*⁸ liegt daran, dass ‚Männlichkeit‘ definiert werden muss, aber auf subjektiver Ebene unterschiedlichen Interpretationen unterliegt. Männlichkeit wird als sozial konstruiert betrachtet und in Form unterschiedlicher *Männlichkeiten* individuell in sozialer Interaktion ausgedrückt. Methodisch wird daher hauptsächlich die Perspektive des Subjektes und dessen individueller Herstellung von Geschlechtlichkeit eingenommen, wobei als theoretische Fundierung die Ansätze der *hegemonialen Männlichkeit* von Connell und der des *männlichen Habitus* von Bourdieu (vgl. Budde/Mammes 2009) eine große Rolle

⁸ Die vorliegende Arbeit erweitert die Fokussierung auf Jungenforschung durch den theoretischen Blick auf Männerforschung. Dies dient der Aufbereitung des diskursiven Rahmens für die Analyse pädagogischer Professionalisierungsprozesse. Jungenforschung bezieht sich auf bestehende Modelle zu Männlichkeit und stellt bildungstheoretische Bezüge zur Männerforschung her, da es ihr an theoretischen Grundlagen mangelt. Sie bedarf institutionell weiterhin einschlägig erziehungswissenschaftlicher Forschung sowie der Etablierung an Universitäten und in Fachdiskursen um Schule. Dies trifft beispielsweise auf die wechselseitige Beziehung zwischen Bildung und Geschlecht von Schülern und Lehrpersonal zu (vgl. Mammes/Budde 2009a, Budde/Mammes 2009).

spielen. Zur Grundlage professionellen Arbeitens gehört die Einsicht, dass die Mehrheit der Klienten und Klientinnen geschlechtstypisch reagiert (vgl. Böhnisch/Funk 2002). Böhnisch geht weiterhin davon aus, dass die Grenze zwischen Personalem und Professionell-Funktionalem aufzuheben sei und das Personale nicht länger übergangen werden könne (vgl. 1998).

„Im Bedingungsgefüge von Institution, Interaktion und Person stellt sich die Frage, welches Bild die männlichen Fachkräfte von ihrer beruflichen Rolle haben, welche Bedeutungen dabei welche Männlichkeitskonstruktionen haben und wie diese sich im Handeln mit Jungen niederschlagen“ (Scherr/Sturzenhecker 2004: 311).

Im Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit steht der Zusammenhang zwischen der Biographie und der beruflichen Identität hauptamtlicher Jungenarbeiter. Befragt werden Jungenarbeiter ausgewiesener Einrichtungen für Jungenarbeit in Hessen bezüglich ihrer Sozialisation als Mann, ihrer erfahrenen Männlichkeitsbilder und ihrer Konstruktion von Männlichkeit. Dabei interessiert der Zusammenhang retrospektiver Lebensgeschichte hinsichtlich der Konzeption professionellen Handelns sowie die Auswirkungen sozialpädagogischer Arbeit der Jungenarbeiter auf die eigene Geschlechtsidentität. Das Ziel der qualitativen Studie ist eine Bestandsaufnahme und Kategorisierung der unterschiedlichen Entwicklungen beruflicher Selbstverständnisse der Professionellen und ihre durch Selbstbilder formulierte Identitäten, darunter deren Geschlechtsidentität und Professionsverständnis. Die vorliegende Arbeit verortet sich vor diesem Hintergrund zwischen *Geschlechter-, Biographie- und Professionalitätsforschung* und trägt bei zum Diskurs um Professionalisierung und Fachlichkeit im beruflichen Handeln von Pädagog*innen. Sie bezieht sich vorrangig auf deutschsprachige Literatur, behandelt aktuelle Forschungsstände disziplinübergreifend und vielschichtig, um einen erziehungswissenschaftlichen Horizont zu öffnen, der stellenweise widersprüchliche Ansätze vorstellt und gerade deshalb den Diskurs in der Forschungslandschaft abbildet. Die diskursive Aufbereitung des Theorieteils der Arbeit dient als Grundlage zur Interpretation und Vertiefung der Interviewanalyse des empirischen Teils. Inhaltlich behandelt die Dissertation für die geschlechtsspezifische Arbeit relevante Perspektiven einzelner Forschungsgebiete der Geschlechter-, Professionalitäts- und Biographieforschung und bezieht dabei maßgebliche Theorien aus den Fachdisziplinen Pädagogik, Soziologie, Psychologie, Biologie und Neurowissenschaft ein.

Die Forschungsarbeit gliedert sich in drei Teile:

- A) Theoretischer Zugang
- B) Konzeptioneller Zugang
- C) Darstellung der Ergebnisse und Diskussion

Teil A, bietet einen *theoretischen Zugang* zum Forschungskontext mit drei Dimensionen an: Die *Geschlechter-* und *Professionalitätsforschung* sowie der *Biographieforschung*. Dies berücksichtigt die Komplexität des Forschungsgegenstandes, der männlichen Geschlechtsidentität aus der Perspektive beruflicher und biographischer Selbstbeschreibungen von Jungenarbeitern. Die Grafik veranschaulicht die Reziprozität der einzelnen Forschungsdimensionen, deren chronologische Behandlung je nach Kontext der Forschungsarbeit variiert. Je nach Gegenstand der Betrachtung bildet eine Dimension den Ausgangspunkt, um den sich die beiden anderen gruppieren.⁹



Abb. 1: Forschungsdimensionen (eigene Darstellung)

In Kapitel II wird der Entstehungshintergrund von Jungenarbeit näher betrachtet sowie deren Inhalte und professionellen Anforderungen in dem Modell der *Genderkompetenz* verdichtet. Nachfolgend findet eine Vertiefung der Theorien zur Entstehung männlicher Geschlechtsidentität und der Diskurse um Männlichkeit statt. Hierbei wird Geschlechterforschung und die mit der Kategorie *Geschlecht* verknüpften

⁹ Zu Beginn des Kapitels II steht beispielsweise der Aspekt der *Professionalität* im Vordergrund, welcher von den Theorien der *Geschlechterforschung* und schließlich in der methodisch relevanten Auseinandersetzung mit Diskursen der *Biographieforschung* abgelöst wird.

Forschungsgebiete wie *Professionalität* und *Biographie* ausdifferenziert, um Forschungslücken aufzugreifen, welche die Ausgangslage für die vorliegende Dissertation bilden.

Teil B beinhaltet den *konzeptionellen Zugang der empirischen Arbeit*, das Forschungsdesign. In Kapitel III werden die Methodenfrage und die methodologische Vorgehensweise der qualitativen Studie unter Verwendung des *themenzentrierten Interviews* erläutert. Nach der Vorstellung des Auswertungsschritts der *strukturierenden Inhaltsanalyse* nach Mayring (2010) und der Bedeutung der nachfolgenden Fallportraitierung der Interviews schließt das Kapitel mit einer Methodenreflexion ab.

In *Teil C*, findet durch die *Darstellung und Diskussion der Forschungsergebnisse* ein Rückbezug auf den Forschungsstand statt und der Versuch eine Synthese mit den aufgeführten Theorien herzustellen, die gleichzeitig die fachliche Diskussion mit einfließen lässt. Kapitel IV stellt im ersten Schritt typisierende Fallportraits vor und behandelt zweitens im *thematischen Vergleich* detailliert die Forschungsergebnisse zum professionellen Selbstverständnis der Jungenarbeiter. Die Dimensionen *Geschlecht*, *Biographie* und *Professionalität* werden dabei in Anlehnung an die drei Merkmalsausprägungen von Genderkompetenz¹⁰, *genderbezogenem Wissen*, *genderbezogener Selbstkompetenz* und *genderbezogener Praxiskompetenz* (vgl. Kunert-Zier 2005) vorgestellt und entsprechend des erhobenen Datenmaterials ausdifferenziert¹¹. Der Inhalt der Abschnitte geht unter Anwendung der *strukturierenden Inhaltsanalyse* aus dem Material selbst hervor.

Abschnitt 4.2.1 *Gesellschaft und Geschlecht* fasst die Aussagen der Interviewpartner bezüglich ihrer geschlechtsspezifischen Entwicklungen und eigener Geschlechterdifferenzierung zusammen. Abschnitt 4.2.2, *Biographie*, beinhaltet Aussagen zu *genderbezogener Selbstkompetenz*, der eigenen Identität der Jungenarbeiter, der Bedeutung der Familie als Sozialisationsinstanz und der Bedeutung außerfamiliärer Sozialisationsinstanzen. Der dritte Abschnitt 4.2.3, *Professionalität*, veranschaulicht *genderbezogene Praxiskompetenz* in der Darstellung der Narrationen zum Erwerb und der methodischen Umsetzung professionellen Wissens in der geschlechtsspezifischen Arbeit mit Jungen.

¹⁰ Siehe Kapitel 2.1.2.

¹¹ Zur Erläuterung der methodischen Vorgehensweise siehe in Kapitel 4.2.

Zuletzt werden die empirischen Befunde auf theoretischer Ebene generalisiert. Danach schließt die Arbeit mit einem Fazit ab, welches die Ergebnisse der Diskussion in Bezug auf die Forschungskontexte abstrahiert.

Teil A – Theoretischer Zugang

II Forschungskontexte

Im Folgenden werden die Forschungsgebiete vorgestellt, welche die theoretischen Schwerpunkte für die Fragestellung dieser Arbeit bilden: *Geschlecht*, *Professionalität* und *Biographie*. Diese Auffächerung eines theoretischen Rahmens bildet die Ausgangslage, um die komplexen Zusammenhänge der Forschungsfelder in der geschlechtsspezifischen Arbeit herauszuarbeiten. Kapitel II beschreibt den Diskurs, der sich in der Geschlechterforschung durch unterschiedliche Lager bzw. Diversität auszeichnet.

In Kapitel 2.1 werden die gesetzliche Vorgaben, das *Gender Mainstreaming* und dessen Ziel beschrieben, welche die Grundlage für *Jungenarbeit* (2.1.1) bilden. Anschließend wird das Ziel der geschlechtsspezifischen Arbeit mit Jungen konkretisiert und der geführte Diskurs und Entwicklungshorizont vorgestellt. Die Anforderungen an Professionalität der in pädagogischen Akteur*innen sind damit eng verknüpft, was unter Berücksichtigung der Dimension *Geschlecht* Ausdruck in Genderkompetenz (2.1.3) findet.

Zu beachten ist, dass die unterschiedlichen Theorien die Ungleichheitsverhältnisse und deren Lösungsansätze zwischen und innerhalb der Geschlechter beschreiben, einer starken Beeinflussung durch Politik unterliegen und durch Brüche bzw. unterschiedliche Ansprüche gekennzeichnet sind. Diese müssen im Kontext von Pädagogik, Psychologie, Naturwissenschaft und sozialkonstruktivistischen Ansätzen betrachtet werden. Diese Interdisziplinarität zu einer breit gefächerten theoretischen Fundierung der in der Sozialen Arbeit tätigen Pädagog*innen, zu vielschichtigen Begründungen professionellen Handelns und der Herausforderung, diese allgemeingültig zu formulieren.

2.1 Professionalität und Geschlecht

2.1.1 Jungenarbeit

2.1.1.1 Entstehung und Entwicklung

Die Bundesrepublik Deutschland (BRD) hat sich im Grundgesetz Artikel 3 (2) dazu verpflichtet, Benachteiligungen zwischen den Geschlechtern auszuräumen und Gleichberechtigung zu fördern. Eine konkrete Umsetzung findet diese Haltung im *Gender Mainstreaming* der Bundesregierung – so zum Beispiel in den Richtlinien des Kinder- und Jugendplans (KJP) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), an denen sich die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe orientiert, die laut Art. 1 (2c) KJP bestrebt sein soll,

„[...] darauf hinwirken, dass die Gleichstellung von Mädchen und Jungen als durchgängiges Leitprinzip gefördert wird (Gender-Mainstreaming)“ (BMFSFJ 2009: 784).

Gender Mainstreaming ist seit dem Jahr 1999 im Amsterdamer Vertrag der Europäischen Union festgehalten und wird verstanden als ein

„Prüfverfahren, um Angebote, Institutionen und Maßnahmen auf ihre Gleichstellungsdimensionen hin zu befragen [und ist gleichzeitig] ein vielschichtiges Instrument mit multiplen Anwendungsfeldern und Methoden, um Geschlechtergerechtigkeit als Querschnitt-Thema in Bildungsinstitutionen zu verankern“ (Budde/Venth 2010: 21).

Rauschenbach (2009: 13) betont, dass Bildung vor allem bei „Kindern und Jugendlichen [...] zu einer Schlüsselfrage ihrer eigenen Zukunft wird“. Durch die zunehmende Orientierung an der Förderung von Kompetenzen neben rein formellen Bildungsabschlüssen besteht das Ziel von Bildung darin, dass Menschen sich Fähigkeiten aneignen, die eine selbständige Bewältigung des Lebens gewährleisten, sei dies in

„kognitiv, emotional, sozial oder praktischer Hinsicht“ [um so] zum „Subjekt [...] [des] eigenen Handelns zu werden“ (a.a.O.: 38).

Dies setzt persönliche Reflexivität voraus, um angeeignete Lebenserfahrung in die eigene biographische Ordnung zu integrieren und damit auch die Notwendigkeit, diese bei der Analyse von Bildungsprozessen zu berücksichtigen (vgl. Alheit/Dausien 2006).

Jungenarbeit erweitert diesen Ansatz um die Dimension *Geschlecht*; sie will Jungen unter Einbezug der Reflexion ihres Sozialverhaltens in der Entwicklung ihrer geschlechtlichen Identität und Orientierung unterstützend, fördern und begleiten

(Bentheim/May/Sturzenhecker 2004). Der Begriff *Jungenarbeit* entstand in außerschulischen Feldern und Vorläufern in der ‚Burschen-‘, ‚Buben-‘ oder ‚Knabenarbeit‘. Er ist gekennzeichnet durch *Geschlechtshomogenität*, einer im Einzel- oder Gruppensetting verortete pädagogische Arbeit zwischen Jungen und männlichen Pädagogen. Nach den Vorgaben des KJHG ist Ziel der Jungenarbeit, Jungen in ihrer Entwicklung hin zu einer „eigenverantwortlichen und gesellschaftsfähigen Persönlichkeit“ (SGB VII §1) zu fördern. Dabei ermöglicht sie mit der Unterstützung eines geschlechtsbewussten Jungenarbeiters insbesondere die Entwicklung von Geschlechtsidentität und deren kritische Reflexion. Jungenarbeit sieht den Auftrag nicht in Erziehung, sie gibt nicht vor, was genau *die* erstrebenswerte Männlichkeit ist, sondern ermöglicht Jungen *eigene* Erfahrungs- und Reflexionsräume. Gelungene Jungenarbeit basiert demnach auch auf der Auseinandersetzung der Pädagogen mit (eigenen) Männlichkeitskonzepten, sowohl den gesellschaftlich dominanten als auch den ‚Nischen‘-Konzepten, die in der konkreten Arbeit mit Jungen stets präsent sein sollten (Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004).

„[Sie] versucht sich selber ein Bild zu machen von ihren spezifischen Zielgruppen/Personen. Mit den jeweiligen Jungen zusammen gilt es im Dialog zu klären, wie sie sich selber sehen, wie sie sich entwickeln wollen, wie sie mit den (widersprüchlichen) Ansprüchen der Geschlechterkonstruktionen in der Gesellschaft umgehen, welche Risiken und Potentiale ihre Versuche der Entwicklung einer eigenständigen Geschlechtsidentität haben“ (Sturzenhecker 2004: 9).

Jungenarbeit entwickelte sich Ende der 1980er Jahre aus der geschlechtsbezogenen Pädagogik und feministischen Mädchenarbeit. Wichtiger Ausgangspunkt waren die Projekte der „Alten Molkerei Frille“ mit ihrem geschlechtsbezogenen Bildungsansatz für Mädchen und Jungen (vgl. Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004). Aus der zunächst antisexistischen¹² Jungenarbeit, die sich an den Theorien über hegemoniale Männlichkeit orientierte, entwickelten sich in der Praxis differenziertere Konzepte. Sielert (1989) orientierte sich beispielsweise an der Jung’schen Archetypenlehre und entwarf einen reflektierten Ansatz hin zu einer bewussten Männlichkeit.¹³ Weiterhin etablierte sich der Anspruch eines Bildungsangebotes für Jungen und Männer mit dem

¹² Der antisexistischen Jungenarbeit und Jungenpolitik wird ein deutlich feministischer und damit defizitärer Blick auf Jungen vorgeworfen sowie mangelnde Orientierung an den (psychologischen) Bedürfnissen der Jungen (vgl. Köhler 2008, Matzner/Tischner 2008a, Guggenbühl 2011).

¹³ Den als zu essentialistisch kritisierten Ansatz überarbeitete Sielert (2002: 88ff) schließlich und erweiterte das Konzept des ‚balancierten Jungeseins‘ von Winter/Neubauer (2001) um das ‚Triadenmodell zur balancierten Persönlichkeitsentwicklung‘.

Ziel gesundheitlicher Aufklärung¹⁴ (vgl. May 2011). Neben Schenks (1993) Forderungen nach einer männlichen Emanzipation fand auch der stark kritisierte¹⁵ *mythopoetische* Ansatz mit Anlehnung an Archaik und Initiation in den 1990er Jahren Einzug in die pädagogische Praxis. Dem widersprach unter anderem die sozialpsychologische Perspektive von Böhnisch/Winter (1993). Diese erfuhr im Konzept des *balancierten Junge-Seins* durch Winter/Neubauer (2001) eine methodische Umsetzung¹⁶ (vgl. Bentheim/Sturzenhecker 2006, May 2011).

In der pädagogischen Praxis finden sich verschiedenen Formen von Jungenarbeit. Köhler (2008: 339) konstatiert eine Jungenarbeit, die „vorwiegend [auf] antisexistische¹⁷ Sozialisation und weniger auf Bildungsförderung“ ausgelegt ist und Jungen als „die klaren Bildungs- und Arbeitsmarktverlierer in Deutschland“ bezüglich der Relation „von Jungen- zu Mädchenförderung“ deutlich benachteiligt werden. Den Diskurs um ‚Jungen als Bildungsverlierer‘ greifen auch Budde/Mammes (2009: 15) für die Jungenforschung auf, beurteilen diesen jedoch als „verkürzt“ und befürworten eine theoretische Debatte mit den „hoch elaborierten Gender Studies“ aufgrund der „Forderung nach einem heterogenitäts- und intersektionalitätsorientierten Ansatz“. Weiterhin sehen sie einen deutlichen Entwicklungsbedarf in „Form von Geldern oder Stellen an Universitäten“.

Das bundesweite Netzwerk *Neue Wege für Jungs* fördert seit 2005 eine parteiliche Haltung für Jungen und bietet neben der Förderung von Multiplikator*innen jungenspezifischer Angebote zu Berufs- und Lebensplanung¹⁸ auch erfolgreich Fachveranstaltungen und Projektbeispiele für Jungenarbeit im schulischen und außerschulischen Bereich an (vgl. www.neue-wege-fuer-jungs.de [13.04.2016]).

2.1.1.2 Definition und Ziele

Da es ‚die‘ Jungenarbeit nicht gibt, wird im Folgenden auf eine breit rezipierte Definition von Jungenarbeit zurückgegriffen:

„Jungenarbeit ist die geschlechtsbezogene, pädagogische Arbeit erwachsener Fachmänner mit Jungen“ (Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004: 8).

¹⁴ Vgl. Willems/Winter 1991.

¹⁵ Vgl. Kunert-Zier 2005, May 2011.

¹⁶ Weiterentwicklung des Modells ‚balanciertes Jungesein‘ vgl. Winter/Neubauer 2001, 2002.

¹⁷ Im Gegensatz zu Bildungsförderung setze diese mehr auf Selbstständigkeit im Haushalt (vgl. Köhler 2008)

¹⁸ Siehe auch Jungenzukunftstag/Boys' Day vgl. <http://www.boys-day.de> [13.04.2016])

Damit fällt sie partiell unter alle Angebote der ‚Jungenpädagogik‘¹⁹, auch geschlechtsheterogene Pädagogik, die sowohl von Frauen als auch Gleichaltrigen durchgeführt werden (vgl. Winter 2010).²⁰

„Immer wieder wird als Aufgabe von Jugendarbeit benannt, die Dominanz weiblicher und das Fehlen männlicher Bezugspersonen in der Sozialisation von Jungen durch pädagogischen Kontakt zu Männern [...] zu relativieren“ (Sturzenhecker 2008: 190).²¹

Als Voraussetzungen für Jungenarbeit hält Boldt (2004) fest, dass Jungen und Mädchen als Individuen mit ihrem jeweils eigenen biographischen Bezug zu ihrer Geschlechtsangehörigkeit zu erkennen sowie Geschlechterverhältnisse nicht als biologisch vorgegeben zu betrachten, sondern als sozial veränderbar sind. Er fasst sechs Prinzipien der Jungenarbeit zusammen: das Prinzip des *geschützten Raumes*, der *Verschwiegenheit*, der *männlichen Leitung*, der *Klarheit*, der *Freiwilligkeit* und der *Handlungsorientierung*. Jungenarbeit ist weiterhin gekennzeichnet durch *Geschlechtshomogenität*, *Parteilichkeit für Jungen* (deren Problemlagen wie Interessen), *handlungs- und erlebnisorientierte Ansätze*, *Beziehungsarbeit* (die einen Schutzraum und selbstkritische Reflexion ermöglicht sowie Ängste nimmt), *Ressourcenorientierung* und *ethnologischen Dialog* im interkulturellen Bereich (vgl. Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004, Budde 2012). Da die Jungenarbeit nach Sturzenhecker (2008) die fachlichen Arbeitsprinzipien der Sozialpädagogik aufgreift, kann folgende Empfehlung, die zunächst für koedukativen Unterricht formuliert wurde, auf die Jugendarbeit übertragen werden:

„Die didaktischen Prinzipien sollten um die Kategorie ‚Geschlecht‘ als Bezugsrahmen der pädagogischen Arbeit erweitert werden“ (Boldt 2004: 33).

¹⁹ Ihre Arbeitsansätze finden sich in der Schul- und Sozialpädagogik also auch der der non-formalen Bildung also den Angeboten der außerschulischen Jugendbildung, Jugendberatung und Verbandsarbeit (vgl. Budde 2011).

²⁰ Die Begriffsunterscheidung, die das Geschlecht der pädagogischen Bezugsperson explizit einbezieht, stellt ein spezifisches Charakteristikum von Jungenarbeit dar und eine deutliche Abgrenzung zu den darin enthaltenen sozialpädagogischen Handlungstheorien. Die Differenzierung ermöglicht zudem analytische Trennschärfe und berücksichtigt vor allem die *geschlechtliche Verwobenheit* der Professionellen im Arbeitskontext, wird jedoch nicht uneingeschränkt verwendet (vgl. Pech 2009b, Budde in: Alle Beteiligten des Bandes/Pech 2009).

²¹ Die Konzentration auf die Befragung von ausdrücklich ‚männlichen‘ Pädagogen in dieser Arbeit liegt an deren besonderer Rolle für die Jungenarbeit, was in Kapitel 2.1.1.4 erläutert wird. Diese ist im Diskurs um geschlechtsheterogene Ansätze sogar umstritten, nicht nur aufgrund des deutlichen Mangels an männlichem Personal in der Sozialen Arbeit, sondern auch, was Qualitätskriterien betrifft – siehe Kapitel 2.1.1.5 Offene Fragen und Ausblick (vgl. Boldt 2004, Budde 2009a, Cremers 2012).

2.1.1.3 Inhalte und Methoden

Die Inhalte der Jungenarbeit sind so vielfältig wie deren Klientel und können ebenso vielfältig ausdifferenziert werden. Generell sind sie in den Kinder- und Jugendförderungsgesetzen sowie den Bildungsplänen der Bundesländer, in städtischen Leitlinien oder auch in den Leitlinien der sechs etablierten Landesarbeitsgemeinschaften (LAGs) für Jungenarbeit verankert.²² So werden beispielsweise in den *Frankfurter Leitlinien zur Jungenarbeit*²³ folgende Themen festgehalten:

- soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen,
- Zugang zu Bedürfnissen und Wünschen,
- konstruktive Auseinandersetzung mit emotionalen Zuständen,
- Rollenklischees, Facettenreichtum männlicher Identität, Chancen und Gestaltungsmöglichkeiten des Mann-Seins,
- sexuelle Identität, Selbständigkeit und Selbstverantwortung,
- Wahrnehmung/Respekt von/für eigene Grenzen und Grenzen anderer,
- Partnerschaftliche Gestaltung der Beziehung zum eigenen wie zum anderen Geschlecht und
- Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein, Individualität, Freiheitlichkeit, Toleranz, Solidarität und Gerechtigkeit (vgl. Frankfurter Leitlinien 2006).

Was hier deutlich wird, ist die grundsätzliche Auseinandersetzung mit prekären Aspekten traditioneller Männlichkeit wie Sucht- oder Gewaltverhalten, aber auch Berufs- und Lebensplanung. Die Auswahl der Aspekte wird altersspezifisch und abhängig von den Interessen der Jungen entschieden (vgl. Boldt 2004).

Ähnlich wie die *Prinzipien* der Jungenarbeit sind deren *Methoden* aus der Sozialen Arbeit, Schule und außerschulischen Jugendbildung entwickelt. Boldt (2004, 2011) stellt einen umfangreichen Katalog an Methodenbeispielen zusammen und bietet eine konkrete Zuordnung zu Bereichen wie Lebenskompetenzen, Sexualerziehung, Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie einen ausführlichen Verweis auf Literatur und Materialien. Zusätzlich bieten Publikationen von Sielert (2002), Sturzenhecker/Winter

²² In der BRD sind in sechs Bundesländern *Landesarbeitsgemeinschaften* (LAGs) verzeichnet: Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen. Ende 2010 wurde die *Bundesarbeitsgemeinschaft* (bag) Jungenarbeit gegründet (vgl. http://www.bag-jungenarbeit.de/files/Dateien/BAGJA_Satzung.pdf [13.04.2016]).

²³ Zur Vertiefung dieser Leitlinien und des Verständnisses gelungener Jungenarbeit stellte die Stadt Frankfurt am Main unter der Mitarbeit namhafter Pädagog*innen hilfreiche Begleittexte zusammen (vgl. Lesebuch Jungenarbeit 2004).

(2002) und Gause (2004), aber auch Internetauftritte wie beispielsweise der der *LAG Jungenarbeit NRW* und *Neue Wege für Jungs* ein großes Repertoire an Methoden und vor allem auch Projekterfahrungen zur Orientierung an.

Um Jugendarbeit erfolgreich umsetzen zu können, schlägt Boldt (2004) für Schulen beispielsweise *Jungenkonferenzen* vor und die Gründung von Arbeitsgemeinschaften für Jungenarbeit sowie die Einbindung von Lehrer*innen und Eltern in die Jugendarbeit. Den Bedürfnissen von Jungen gerecht zu werden und diese in der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität zu unterstützen, erfordert ein hohes Maß an Sensibilität, Geduld und interkultureller Kompetenz, da unbewusst Geschlechterstereotype verfestigt werden können. Für die Etablierung von Jugendarbeit ist die Fortbildung männlicher Fachkräfte und insbesondere die Berücksichtigung ihrer Unsicherheiten und (un)bewussten Widerstände vor Selbstreflexion in der geschlechtsspezifischen Arbeit unverzichtbar. Diesem Thema ist das nächste Teilkapitel gewidmet (vgl. Boldt 2004, Cremers 2012, Winter 2013).

2.1.1.4 Rolle des Jungenarbeiters

Die Relevanz, sich im vorliegenden Forschungsprojekt an der geschlechtlich differenzierenden Definition von ‚*Jungenarbeit*‘ und ‚*Jungenpädagogik*‘ zu orientieren, gründet auf der *geschlechtshomogenen* Ausrichtung in der ‚*Jungenarbeit*‘, die *Selbstbetroffenheit des Jungenarbeiters* zentral thematisiert wird. „Das wichtigste Handwerkszeug der Jungenarbeit ist der Pädagoge selbst“ hält Winter (2013: 22) als eine der didaktischen Grundlagen von Jungarbeit fest und betont damit die Rolle des Jungenarbeiters als *Professioneller* und als Mann mit *persönlichem* Bezug zum Thema ‚Geschlecht‘. Die Reflexion der eigenen Vorstellungen und Praxen von Männlichkeit ist von inhärenter Bedeutung für die Beziehungsarbeit in der Jungenarbeit und damit eines ihrer wesentlichen Elemente (vgl. a.a.O., Sturzenhecker 2008).

„Der Jungenarbeiter setzt Stil und Kultur der Jungenarbeit. Er ist für Jungen Vorbild fürs Männliche, liefert Themen, Inhalte oder auch Deutungen des Agierens von Jungen. Von ihm und seiner Genderkompetenz hängt die Qualität der Jungenarbeit maßgeblich ab“ (Winter 2013: 17).

Die Subjektivierung (sowohl die eigene als auch die der Klientel) führt in diesem Falle weg von einem rein technologischen Verständnis von Pädagogik, macht den Jungenarbeiter in seiner Person greifbar und bietet eine Projektionsfläche für Jungen im Sinne ihrer Konfrontation mit der eigenen Geschlechtsidentität und den darin enthaltenen Verletzungen und Unzulänglichkeiten (vgl. Hafeneger 1998, Winter 2013).

Die Konfrontation mit der eigenen Ohnmacht und dem notwendigen reflexiven Anspruch an Sozialarbeiter in der geschlechtsspezifischen Arbeit (vgl. Böhnisch/Funk 2002) greifen Bentheim et al. (2004) auf, indem sie die *Selbstbetroffenheit* der Fachkräfte fokussieren und damit die *hohe Bedeutung des Geschlechts als Bezugsrahmen für das (professionelle) Selbstverständnis* benennen. Natürlich reicht ‚die‘ Männlichkeit des Jungenarbeiters alleine als Qualitätsmerkmal gelungener Jungenarbeit nicht aus. Die Rolle des Jungenarbeiters, so merkt Winter (2013) an, kann seitens der Jungen mit Idealvorstellungen einer problematischen, da traditionellen, Männlichkeit aufgeladen sein, die durch die Abwesenheit des Vaters bzw. männlicher Personen während der Sozialisation entwickelt wird. Budde (in: Alle Beteiligten des Bandes/Pech 2009: 249) mahnt ausdrücklich vor einer „Überbetonung des Jungenarbeiters“. Diese kann sowohl zu einer „Überforderung“ führen, als auch zu einer Vernachlässigung „methodische[r] und didaktische[r] Qualitätskriterien“ (Cremers 2012: 120).

2.1.1.5 Offene Fragen und Ausblick

Gender Mainstreaming, Schul- und Jungenpolitik sowie Jungenarbeit sind wesentliche Bestandteile einer komplexen, sich stets im Entwicklungsprozess befindlichen (teils stark debattierten) Konzeption, die sich der *Jugendbildung* und damit einer zentralen gesellschaftlichen Aufgabe widmet. Für die Jungenarbeit ergibt sich aus pädagogischer Sicht ein Ausblick, der im Folgenden anhand des aktuellen Diskurses skizziert wird und verdeutlicht, welche disziplin- und institutionsübergreifende Dimension *Geschlecht* als Perspektive einnimmt. Pech (2009b) formuliert die Notwendigkeit, konkrete Ziele für die Jungenarbeit zu formulieren sowie offene Fragen, die bei der Entwicklung einer männlichen Geschlechtsidentität auftreten: Es sei unklar, was ‚die‘ Männlichkeit ist, mit der sich Jungenarbeit befasst und aus welchem Blickwinkel Jungen als ‚Jungen‘, ‚Kinder‘ oder ‚Jugendliche‘ zu betrachten sind. Er stellt zur Debatte, dass

„den Jungen als Jungen‘ zu sehen möglicherweise nur eine erneute Festlegung darauf [ist], dass er Junge ist und damit eine Festlegung auf eine bestimmte gesellschaftlich-kulturelle Vorstellung von Jungen“ (a.a.O.: 73).

Zum einen warnt Pech davor, eine Vereinheitlichung der Jungenarbeit und damit der Reduktion ihrer Vielfalt vorzunehmen, erachtet es andererseits als notwendig, eine konzeptionelle Grundlage „im Sinne einer *Didaktik der Jungenarbeit* [Hervorh. d. Verf.]“ zu formulieren (Pech in: Alle Beteiligten des Bandes 2009: 245).

Obwohl Jungenarbeit als *Querschnittsaufgabe* in der Pädagogik gesehen werden sollte, um in einem möglichst breiten Spektrum Jungen mit unterschiedlichen Hintergründen anzusprechen, wird aufgrund von politischem Interesse und der damit verbundenen finanziellen Förderung vor allem auf sogenannte ‚problematische‘ Jungen eingegangen, denen Verhaltensauffälligkeit attestiert wird, wie Affinität zu Gewalt oder Drogenmissbrauch. Die Konzentration auf marginalisierte Jungen im Sinne von *Erziehung* und *Jugendschutz* vernachlässigt jedoch die Lage der ‚durchschnittlichen‘ Jungen, verhärtet den Blick der Öffentlichkeit auf eine stereotype Ausübung prekärer Männlichkeiten und bewirkt eine Funktionalisierung der Jungenarbeit (vgl. Sturzenhecker/Winter 2002, Bentheim/Sturzenhecker 2006). Weiterhin fördert eine solche Perspektive eine einseitige und im äußersten Fall auch diskriminierende Sicht auf Jungen.

Im Sinne des *Geschlechterdialogs* wird nahegelegt, Jungenarbeit (wie Mädchenarbeit) auch in geschlechtsheterogenen Settings durchzuführen, um die Erfahrungen aus dem geschlechtshomogenen Kontext mit einfließen zu lassen (vgl. Bentheim/Sturzenhecker 2006, Cremers 2012). Budde (in: Alle Beteiligten des Bandes 2009) plädiert für eine Jungendidaktik außerhalb des Schulunterrichts, gleichwohl in der Schule in Form von sozialen Aktivitäten und in der außerschulischen Jugendbildung.

Die *Rolle des Jungenarbeiters* umfasst dabei mehr als eine Haltung oder Reflexion der eigenen Männlichkeit. Schließlich fordert die pädagogische Praxis *konkret ausgeprägte Kompetenzen* der Handelnden, beispielsweise beratungskompetente Professionelle, die in der Lage sind, Jungen mit ihrer Geschlechtsidentität zu konfrontieren (vgl. a.a.O.). Dies trifft auf Verantwortliche aller Bildungseinrichtungen zu, die den Blick auf Jungen mit *Migrationshintergrund* – oft aus bildungsfernen Familien – und damit neben ‚Gender‘ auch auf ‚Integration‘ richten müssen (Boldt in: a.a.O., Matzner/Tischner 2006).

Weitere Empfehlungen sind, die *Lebenslagen von Jungen* und deren Reaktionen zu evaluieren indem verstärkt eine *subjektorientierte Jungenforschung* betrieben wird. Dies betrifft neben einer Würdigung bisher erreichter Ansprüche, der daran anknüpfenden *Qualitätssicherung* und -entwicklung im Hinblick auf *Nachhaltigkeit* von Jungenarbeit auch eine *Erweiterung des Konzept- und Methodenspektrums*, dadurch, dass „der männliche Darstellungskontext [...] und darin die *Dimension der Komplizenschaft* im Alltag von Jungen deutlicher [bedacht wird]“ (Voigt-Kehlenbeck 2009: 238, vgl. Matzner/Tischner 2006, Winter 2013).

Wie schwer der Diskurs um geschlechtsspezifische Arbeit theoretisch zu ordnen und demnach auch zu führen ist, beschreibt Kaiser²⁴ (in: Alle Beteiligten des Bandes 2009: 245):

„Die einen argumentieren konstruktivistisch, die anderen organisationstheoretisch, die dritten didaktisch. Durch diese unterschiedlichen theoretischen Bezugssysteme fehlen die Verständigung und das Potential zur diskursiven gemeinsamen theoretischen Weiterentwicklung“.

Während sie für eine sozialisationstheoretische Bildungstheorie als theoretische Voraussetzung zukünftiger Debatten appelliert, fordert Herschelmann (in: Alle Beteiligten des Bandes 2009: 253f) neben zunehmender *Konzeptualisierung* und der Analyse der Entwicklungsphasen von Jungen „eine (sozialisations-)theoretische Überarbeitung der theoretischen Grundlagen der Jungenarbeit“. Mit dieser Aussage stellt er nicht nur die bisherigen Prämissen von Jungenarbeit in Frage, sondern auch die Theoriefolien, auf der sich der *gesamte* Diskurs um (gendergerechte) Jugendbildung und Erziehung gründet.

Im Verlauf des Forschungsprojektes wird auf diese offenen Fragen Bezug genommen. Das nächste Teilkapitel befasst sich mit *Professionalität* in der geschlechtsspezifischen Arbeit mit Jungen, die mit *Genderkompetenz* erfasst werden kann. Diese ist besonders in Bezug auf die Rolle des Jungenarbeiters zu berücksichtigen und wird im Folgenden grundsätzlich hergeleitet.

2.1.2 Genderkompetenz als Professionalitätsmerkmal in der Jungenarbeit

Professionalität – kurz gefasst „gekonnte Beruflichkeit“ (Nittel 2000: 15) – hebt die Qualität einer Dienstleistung im konkreten Fallbezug hervor, zu deren Merkmalen Flüchtigkeit, Kontextgebundenheit und Interaktivität zählen.

„Professionalität wird verstanden als Voraussetzung für das Hervorbringen einer besonderen Handlungsstruktur, die es ermöglicht, in der Alltagspraxis auftretende

²⁴ Werden die vielseitig motivierten Erwartungen der Leser*innen der vorliegenden Arbeit berücksichtigt, ist nachvollziehbar, welche Herausforderung darin besteht, eine Darstellung und Verknüpfung der in Kapitel 2 erläuterten Forschungskontexte zu erstellen, ohne zahlreiche Fragen unbeantwortet zu lassen. Bei der bemerkenswert treffenden und entwaffnenden Kritik Kaisers an der Verständigung im gesamten Diskurs verzichtet sie bereits, auf den symbolhaften Gehalt von Sprache einzugehen, dessen unterschiedliche Interpretation und Bewertungen per se Schwierigkeiten evozieren. Durch diese Form von Kommunikation zufriedenstellende Ergebnisse zu erreichen, zeigt sich schwierig, was in der wissenschaftlichen wie öffentlich geführten Debatte um Gender Mainstreaming, insbesondere um *gendergerechte* Sprache besonders deutlich wird. Dies macht auch Fuhr (in: Alle beteiligten des Bandes 2009) an den *unvermeidlichen* Verallgemeinerungen und Kategorisierungen deutlich, die im Diskurs verwendet werden.

Handlungsprobleme aus der Distanz ‚stellvertretend‘ für den alltagspraktisch Handelnden wissenschaftlich reflektiert zu deuten und zu bearbeiten“ (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992: 81).

Professionswissen setzt Routinisierung durch Berufspraxis und Habitualisierung voraus, ist empirisch fassbar, sobald es im Prozess der *Selbst-Reflexion* zum Ausdruck kommt und sich den Professionellen erschließt, sobald sie den Handlungen vorab oder nachträglich Bedeutung²⁵ verleihen. Wissenschaftlich relevant wird somit das „in der Praxis vorhandene Begründungswissen“ (a.a.O.: 85). Die Anforderungen an Professionalität „als schwer bestimmbare Schnittmenge aus Wissen und Können“ (Nittel 2002: 256) für die Soziale Arbeit können auf die Jungenarbeit übertragen werden, da Soziale Arbeit sowohl im Bereich der Unterstützung in kritischen Lebenssituationen als auch im Bereich der sozialen Erziehung und Bildung immer vor der Aufgabe steht, das Thema *Geschlecht* zu reflektieren (vgl. Böhnisch/Funk 2002).

„Wer meint ‚geschlechterneutral‘ arbeiten zu können, arbeitet unprofessionell“ (Böhnisch/Funk 2002: 18).

Das Qualitätskriterium für professionellen Umgang im Kontext von geschlechtsspezifischer Pädagogik findet sich in der Beschreibung von *Genderkompetenz* wieder, die im Geschlechterdiskurs zum einen uneindeutig beschrieben und zum anderen unterschiedlich definiert wird (vgl. Liebig/Rosenkranz-Fallegger, Meyerhofer 2009, Budde/Venth 2010. Eine umfassende Definition, die im Folgenden als Orientierung dient, formuliert Kunert-Zier (2005: 289):

„Genderkompetenz kann als die Fähigkeit verstanden werden, aus einer genauen Kenntnis und Wahrnehmung der Geschlechter im pädagogischen Alltag Strategien und Methoden zu entwickeln

- die den Individuen im Prozess des Doing Gender hilfreich sind
- auf die Erweiterung von Optionen bei beiden Geschlechtern abzielen
- die der Verständigung zwischen den Geschlechtern dienen“.

Darunter fasst sie die drei Elemente „genderbezogenes Wissen, genderbezogene Selbstkompetenz, genderbezogene Praxiskompetenz“ (a.a.O.: 284).

Budde/Venth (2010: 24f) verstehen Genderkompetenz als unverzichtbare Schlüsselkompetenz pädagogischen Handelns und stellen diese als Reflexionskompetenz von Pädagog*innen vor, um deren „Subjektstatus und Geschlecht“ und somit deren Verwobenheit „in die alltäglichen

²⁵ Siehe auch Deutungsmusterkonzept (vgl. Dewe/Ferchhoff 1984 zit. n. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992).

Herstellungsmechanismen von Geschlecht“ gerecht zu werden. Die von beiden Autoren verwandte Gegenüberstellung der Begriffe „(Gender)Wissen“, „Können (pädagogische Methoden und Strategien)“ und „Wollen (politisches Engagement)“ zu „Reflexionskompetenz“ veranschaulicht dies graphisch:

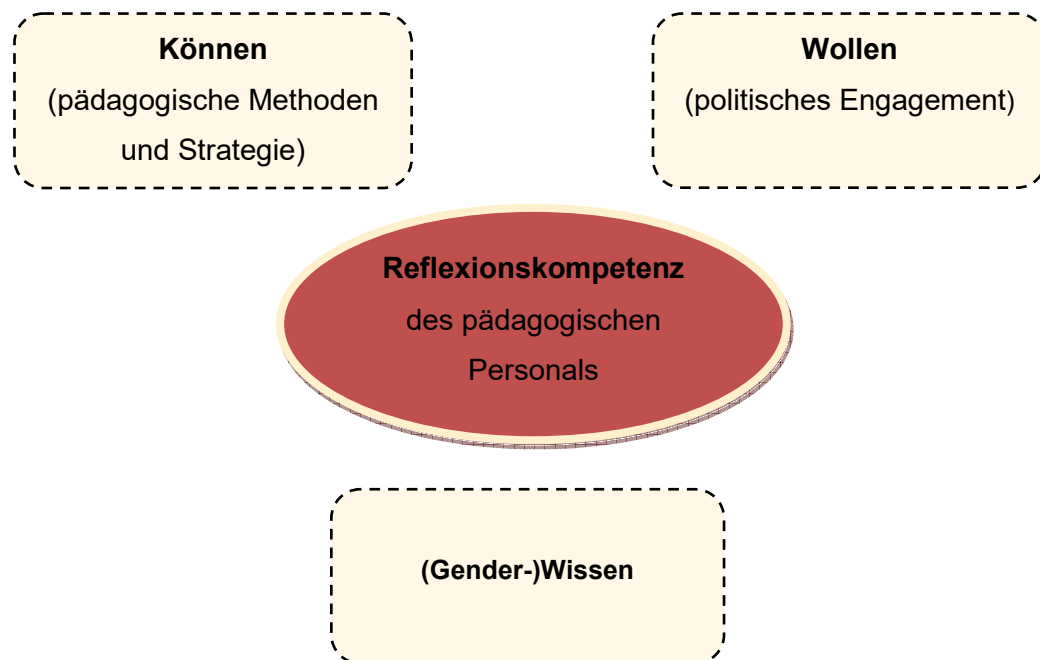


Abb. 2: Genderkompetenz als Reflexionskompetenz (nach Budde/Venth 2010: 24)

Kunert-Zier (2005) geht auf die Begriffe „Wissen“, „Können“, und „Wollen“ ein, hält die Bezeichnung „Wollen“ jedoch für unzureichend, um die Vielschichtigkeit genderbewusster Selbstkompetenz zu beschreiben, die „vor allem [...] ein Bewusstsein über die eigenen Geschlechterbilder sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die Sensibilität gegenüber möglichen Geschlechterkonstruktionen anderer“ einschließt „und für die Anwendbarkeit in pädagogischen Arbeitsfeldern erweitert werden muss“ (Kunert-Zier 2005: 284).

Unabhängig von dieser Aufforderung nehmen Budde/Venth in ihrem weiteren Vorgehen eine Ausdifferenzierung des Genderkompetenz-Modells für den pädagogischen Kontext vor und beziehen Genderkompetenz auf vier charakteristische Dimensionen eines Bildungsortes: *Gesellschaftliche Kontexte*, *Praxiskontexte*, *Adressatinnen und Adressaten* sowie *Methodik und Didaktik*. Die Reflexionskompetenz des pädagogischen Personals wird um eine handlungsorientierte Perspektive ergänzt, die je nach Bildungsort die vier Dimensionen gewichtet.

Harmsen (2004) hebt in Anlehnung an Dewe/Ferchhoff/Scherr/Stüwe (2001) die Theorie der reflexiven Professionalität bzw. Handlungskompetenz und die Rolle der eigenen (Berufs-)Biographie hervor, wobei gleichzeitig anzumerken ist, dass „die Distanz zur eigenen Biographie als ein Kernelement von Professionalität sowie die enge Verwobenheit zwischen Biographie und Profession als unprofessionell“ gilt (Graßhoff/Schweppe 2009: 309f). Gleichzeitig mahnt Harmsen vor mangelnder Distanz zur Klientel und Überschneidung im wechselseitigen Umgang auf beruflicher und privater Ebene. Für professionelle Jugendhilfe und damit auch für Jungenarbeit und Soziale Arbeit ist

„[...] ein besonderes Vertrauensverhältnis notwendig. Denn ohne dieses ist kein sozialpädagogisches Arbeitsbündnis möglich. Diese Möglichkeit hängt – neben der Authentizität des Hilfeimpulses – an der professionsethisch gebotenen Form der sozialen Anerkennung, die auch da noch eine Achtung der Würde des Klienten fordert, wo es der Alltagsmensch bereits an einer solchen fehlen lässt. Zur Achtung der Klientenautonomie gehört darüber hinaus auch, dem Hilfeimpuls – wie auch dem Heteronomie stiftenden ‚besseren‘ Expertenwissen – Grenzen zu setzen“ (Bohler 2009: 237).

Graßhoff/Schweppe (2009) sehen in der Frage nach der ‚richtigen‘ Relation zwischen Biographie und Professionalität ein Dilemma. Sie plädieren daher für eine Erweiterung der Perspektiven und damit auch der Analyseebenen, die dem biographischen Hintergrund professioneller Pädagog*innen gegenübergestellt werden: das System der Institution und damit das pädagogische Handlungsfeld, die Biographie der Adressat*innen sowie die professionelle Handlungspraxis. Um den Erwerb wissenschaftlichen Wissens auf der Ebene der Biographie zu reflektieren und zu transformieren, indem eine reflexive Passung zwischen Biographie und Profession hergestellt wird, sehen die Autorinnen Bedarf, dieser Reflexion bereits im Studium Raum zu geben, dabei die eigene Motivation, aber auch theoretische Gewissheiten zu hinterfragen.

Der Zusammenhang von Biographie und Professionalität ist, wie veranschaulicht, von hoher Komplexität gekennzeichnet. Im Feld der geschlechtsspezifischen Arbeit, hier der Jungenarbeit, erlaubt und fordert *Genderkompetenz* die Integration lebensgeschichtlicher Ressourcen, um so pädagogische Professionalität herzustellen (vgl. Graßhoff/Schweppe 2009: 315). Das Professionswissen, das zu dieser Relationierung notwendig ist, wird im nächsten Kapitel erläutert.

2.2 Geschlechterforschung

Der Focus dieser Arbeit liegt auf der Betrachtung des professionellen Umgangs mit dem männlichen Geschlecht und *männlicher Geschlechtsidentität* pädagogischer Fachkräfte. Kapitel 2.2 thematisiert diese Darstellung aus der Sicht der Geschlechterforschung und beschreibt, welche empirischen Befunde zu Männerforschung vorliegen, wie Männlichkeitskonstrukte entstehen und wie ‚Männlichkeiten‘ fachlich diskutiert werden. Kapitel 2.2.1 behandelt unterschiedliche Theorien zur Entstehung männlicher Geschlechtsidentität, zunächst aus *biologischer* und *sozialisationstheoretischer Perspektive*. Nach kritischer Auseinandersetzung mit der *Geschlechtsrollentheorie* und der daran anknüpfenden Kritik wird Geschlechtsidentität aus *psychoanalytischer* und *kognitionspsychologischer* Sicht betrachtet. Dieses Kapitel bietet die theoretische Basis für die Darstellung der Männer- und Jungenforschung, deren geschichtlichen Hintergrund und ihren Kontroversen. In Kapitel 2.2.1 wird männliche Geschlechtsidentität in Kohärenz gestellt zu Themenkomplexen, die sowohl von wissenschaftlicher Literatur²⁶ als auch medial²⁷ im Kontext von Männlichkeit und Jungenpädagogik aufgegriffen werden: *Gesundheit, Sucht, Körper und Sexualität* sowie *Gewalt*. Kapitel 2.1.3 greift die Konstruktion von Männlichkeiten vertiefend auf, indem die Entstehung männlicher Geschlechtsstereotype und männlichen Machtstrebens als Ursache für Ungleichheitsverhältnisse zwischen den Geschlechtern nach Connells (2006) Theorie *hegemonialer Männlichkeit* und Männlichkeit im *Habituskonzept* Bourdieus (2005) dargelegt werden.

Auf der Darstellungsebene des Themas innerhalb der Arbeit ist Folgendes anzumerken: Allen Akteur*innen, Zielsetzungen und Entwicklungen im Umfang dieses Kapitels über Geschlechterforschung gerecht zu werden, ist in einem Feld der komplexen Wechselwirkungen²⁸ zwischen Wissenschaft und sozialer Bewegung nicht möglich, da es stark durch emotionale und subjektive Betroffenheit der darin wirkenden Personen besetzt ist. Die an den Rahmen der Arbeit angepassten Betrachtungsweisen der Beiträge genannter Autor*innen greifen die hervorstechenden Punkte des Diskurses, theoretische Fundierung und praktische Umsetzung der Geschlechtergerechtigkeit, auf. Kritische Aspekte und Widersprüchlichkeiten innerhalb der Geschlechterforschung werden in den anschließenden Kapiteln unter

²⁶ Siehe auch Böhnisch 2004, Matzner/Tischner 2006, Bischoff-Köhler 2011.

²⁷ Siehe auch Welt Online 2009, Focus Online 2011.

²⁸ Siehe auch Bruhns 2004.

Berücksichtigung der Entstehung oder Inszenierung von Geschlechtlichkeit, v.a. von *Männlichkeit*, ausdifferenziert und dienen somit als Grundlage für die Analyse der selbstreflexiven Betrachtung der interviewten *Jungenarbeiter* in Kapitel IV. In dessen Zentrum steht deren persönliche und professionelle Verortung zwischen den Anforderungen der eigenen Geschlechtsidentität, des aktuellen Forschungsstandes und den Zielsetzungen der Geschlechterpolitik. Die Relevanz, die das Geschlecht in und für die Gesellschaft und damit für deren Mitglieder hat, ist hoch. *Geschlecht* und damit auch *Geschlechterverhältnisse* durchdringen als Kategorie fast alle gesellschaftlichen Bereiche und erfahren dadurch stets eine kontinuierliche wie generationsübergreifende Neubewertung. Einen Beitrag dazu, wie Geschlechterverhältnisse in Bildungsprozessen beschrieben und neue Leitbilder entwickelt werden können, leistet die Erziehungswissenschaft. Neben der Geschlechtergerechtigkeit, der Beschreibung von Ungleichheitsverhältnissen, Ansätzen zur Dekonstruktion von Geschlechtlichkeit bis hin zur Aufhebung derselben findet *Gender*, die soziale Kategorie des Geschlechts, ihren Ausdruck als Strukturkategorie in *allen* Feldern und Teildisziplinen pädagogischen Handelns. Die Diskurse bilden ein konfliktbesetztes Feld von Widersprüchen und offenen Fragen, von politischen und feministischen Akzentuierungen sowie emotionaler Beteiligung der Akteur*innen und sie stellen dabei einen dynamischen Forschungsprozess dar, der immer neue Blickwinkel entstehen lässt (vgl. Glaser/Klika/Prengel 2004).

Durch welche Faktoren lässt sich unter diesen Gesichtspunkten Geschlechterforschung nun kennzeichnen?

„Geschlechterforschung und Gender Studies [...] schließen Frauen wie Männer ein und integrieren den systemkritischen Aspekt auf dezente wissenschaftliche Weise“ (Metz-Göckel 2008: 893).

Das Zitat beschreibt einen Idealzustand, dessen Komplexität daran veranschaulicht wird, dass Geschlechterforschung sich aufteilt in Frauen-, Lesben-, Queer- und Männerforschung (vgl. Bührmann/Dietzinger/Metz-Göckel 2007). *Frauen- und Geschlechterforschung*, oft in einem Zug genannt, entstand in den 1970er Jahren als Wissenschaftsgebiet im Zuge der Frauenbewegung mit dem Ziel, auf den eingeschränkten Umgang mit (dem Thema) Frauen im bestehenden Wissenschaftssystem disziplinübergreifend mit verstärkt inhaltlicher Einbindung und entsprechenden Stellenbesetzungen²⁹ zu reagieren (vgl. Metz-Göckel 2008,

²⁹ Die enge Verbundenheit zur Politik und die offene Kritik an akademischen Zuständen erzeugten anfangs Widerstände in den Reihen der männlich dominierten Wissenschaften (vgl. Metz-Göckel 2008).

Hirschauer 2003) und sie ist „von Frauenstudien, Frauenstudiengängen und Gender Studies nicht scharf abzugrenzen“ (Metz-Göckel 2008: 887).

„[D]ie neueren Institutionalisierungen transportieren den Begriff der Frauenforschung nicht mehr, sondern verwenden Geschlechter- und Genderterminologie womit beide Geschlechter mit ihren sozialen Differenzierungen einbezogen sind.³⁰ Zwischen der Institutionalisierung der Frauenförderung bzw. der Gleichstellungspolitik und der Institutionalisierung der Frauen- und Geschlechterforschung ist zwar zu unterscheiden, aber beide überschneiden sich inhaltlich wie auch personell, wobei das Konzept des Gender Mainstreaming beide umfasst“ (a.a.O.).

Geschlecht wird als Beobachtungsinstrument genutzt, was die gesellschaftliche Einteilung in zwei Geschlechter fördert, indem es geschlechtsspezifische Unterschiede in Verbindung mit Indikatoren wie Schulleistung, Kommunikationsverhalten, Delinquenz, Gesundheitszustand oder Arbeitslohn deutlich macht (und damit produziert). Gender Studies bieten somit ein komplexes Feld, das deutlich feministisch geprägt ist und unter politischem (und damit finanziellem wie inhaltlichem) Einfluss steht (vgl. Hirschauer 2003). Meuser (2010) formuliert in Anlehnung an Segal (1990) die Verbundenheit der politischen Ziele des Feminismus und der Wissenschaft seit den 1970er Jahren und damit deren Perspektive auf *weibliche* Lebenswirklichkeiten. *Männer* hingegen gerieten vielmehr mit den Schwerpunkten (sexuelle) Gewalt gegen Frauen und Kinder als *Gegenstand* der Diskurse in den Fokus der Forschung und wurden nicht als Teil der Emanzipationsbewegung mit einbezogen. Männer wurden vielmehr individuell für Unterdrückung des weiblichen Geschlechts in der Gesellschaft verantwortlich gemacht, was sich – wie die Kritik an männlichem Machtstreben – symbolisch im Konzept des *Patriarchats* bzw. der hegemonialen *Männlichkeit* abbildet (vgl. Meuser 2010, Connell 2006).

2.2.1 Männliche Geschlechtsidentität

„Der tiefe (philosophische) Wunsch in uns allen, zu werden, was man ‚eigentlich‘ ist, macht das *Projekt Identität* keineswegs nur theoretisch, sondern auch praktisch zu einer überzeugenden Perspektive“ (Alheit 2010: 243).

³⁰ Weiterhin wird von der Frauen- und Geschlechterforschung gesprochen, ohne hierbei die Männerforschung mit einzubeziehen. Metz-Göckel blickt auf eine mögliche transdisziplinäre Verfestigung durch exklusive Formen der Institutionalisierung der Frauen- und Geschlechterforschung, beispielsweise durch eine *Universität der Frauen* jenseits des bestehenden Mainstreaming-Konzepts (vgl. a.a.O.).

Um Geschlechtsidentität allgemein und im Anschluss daran männliche Geschlechtsidentität zu definieren, muss zunächst auf *Identität* eingegangen werden. Aufgrund unterschiedlicher Definitionen ist ausdrücklich nicht von *dem* Identitätsbegriff die Rede. Im Folgenden werden Begriffsdefinitionen aufgeführt, die Verbindungen zu den dargestellten Forschungskontexten haben:

„Identität [...] stellt das Bewusstsein dar, das ein Individuum von sich selbst hat und ist sowohl auf das Erleben seiner Einmaligkeit als auch auf seine individuelle soziale Verortung bezogen. Identifikation [...] bezeichnet die bewusste oder unbewusste Verinnerlichung von Eigenschaften, Haltungen und Verhaltensweisen anderer Personen, um diesen gleich zu sein“ (Tenorth/Tippelt 2007: 331).

Mead (1973) formuliert *Identität* als Entwicklung von Handlungsroutinen zur Alltagsbewältigung durch die Organisation einer eigenen Haltung. Das Individuum kommuniziert durch interaktive Rollenübernahme mit der Umwelt, wobei die Wahrnehmung des eigenen Handelns aus der Sicht der jeweils anderen Personen stattfindet. Über das daraus resultierende Selbstbewusstsein und die Reflexion über die Wirkung auf die Umwelt, das Sich-Hineinversetzen in Andere, erkennt das Individuum sich selbst als soziales Objekt und formt somit die eigene Identität. Sie ist somit in Relation zur Umwelt immer an den Aspekt der Selbstreflexion gebunden und zudem eine „geschichtenförmige Konstruktion, die als Selbsterzählung einer Person präsentiert wird“ (Marotzki 2006: 65). Diese narrative Identität *besitzen* Menschen nicht, es ist kein Teil der Persönlichkeit,

„[...], sondern etwas, das sie in der Interaktion mit anderen lokal herstellen und einsetzen, um ihren sozialen Raum zu beanspruchen und sich anderen und sich selbst zu erklären“ (Lucius-Hoene 2010: 156).

Meads Theorie über die *interaktive Herstellung* von Identität findet sich in der Jungenforschung als Erklärungsmuster für die soziale Praxis geschlechtsspezifischen Verhaltens wider (vgl. Faulstich-Wieland 2009). Auf dieser theoretischen Grundlage basiert der für die Jungenarbeit *wesentliche* Ansatz zur Geschlechtskonstruktion, *Doing Gender*, einem Konzept von West/Zimmermann (1987), das in Kapitel 2.2.3 erläutert wird. Geschlechtsidentität hängt von der kognitiven Fähigkeit ab, Verhalten zu beobachten und diese Informationen zu verarbeiten (vgl. Faulstich-Wieland 2008), was nach Bilden (2006) bezogen auf das Geschlecht in drei Identitätskategorien mündet: *(Selbst-)Zuordnung* zu einer der beiden Geschlechterkategorien (*sex*), *Identifikation mit*

den Geschlechternormen und –idealen (gender) und sexuelle Präferenz³¹ (vgl. a.a.O.: 50). Geschlechtsidentität wird in einem Prozess der Interaktion mit Vertretern der jeweiligen Geschlechter erworben. Geschlechternormierungen und geschlechtstypische Verhaltensweisen werden beobachtet, imitiert und somit konserviert. Weiterhin wird durch Unterstützung oder auch sanktionierendes Verhalten der Eltern subtil Einfluss genommen (vgl. Bründel/Hurrelmann 2004). *Shifting* bezeichnet dabei die Unmöglichkeit, Identifikationen mit Gendernormen aufrecht zu erhalten, da Normen und Bilder einer Widersprüchlichkeit und ebenso permanentem Wandel unterliegen (vgl. Bilden 2006). Neben biologischen und körperlichen Entwicklungsschritten, der Sexogenese, spielen soziokulturelle Einflussfaktoren eine wichtige Rolle, was zu der Ausbildung des ‚psychologischen Geschlechts‘ führt und als ‚Sexualisation‘ bezeichnet wird (vgl. Kluge 2008).

Zur Bildung *männlicher* Geschlechtsidentität betont Böhnisch (2004) die Bedeutung der frühen Lösung der Jungen aus der Symbiose zur Mutter, um männliche Geschlechtsidentität zu finden (vgl. Böhnisch 2004). Jungen verstehen Männlichkeit zudem als Nicht-Weiblichkeit und befinden sich in einem Prozess der Desidentifikation, was Herabsetzung und Abgrenzung von allem Weiblichen beinhalten kann (vgl. Bilden 2006, Böhnisch 2004). Dabei entsteht Identität „[...] prozessual durch immer neue Identifikation mit Nicht-Ich: Menschen, Eigenschaften, Bildern, Zielen“ (Bilden 2006: 52). Diese Form der Abgrenzung findet sich in Bourdieus Habitus-Konzept wieder und zeigt die aus der Entwicklung der Geschlechtsidentität resultierende Interpretation geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen, die männliches von weiblichem Verhalten unterscheidet.

2.2.1.1 Geschlecht als biologische Kategorie

Das theoretische Pendant und damit die Ausgangsbasis für eine kulturwissenschaftliche Herangehensweise der Gender Studies im Feld der Geschlechterdifferenzierungsforschung bildet die naturwissenschaftliche „Frage, was Geschlecht überhaupt ist“ (Hirschauer 2003: 473).

Aus biologischer Perspektive beschreibt der *Sexualdimorphismus* mit den sogenannten ‚*Morphen*‘ Erscheinungsformen, in die Lebewesen hauptsächlich unterschieden werden: *weiblich* oder *männlich*. Dies gilt jedoch nicht grundsätzlich für alle Spezies und kann extreme Formen annehmen wie zum Beispiel bis zu *acht* Geschlechter bei

³¹ Siehe heterosexuelle Matrix (vgl. Butler 1991).

Einzellern. Dies führt bei der Beschreibung anatomischer Geschlechtsunterschiede oder geschlechtstypischer Verhaltensdispositionen bei Risikoverhalten oder Aggressivität in ein widersprüchliches Feld von *widerlegbaren* Begründungen, die Evolutionsbiolog*innen oder feministisch argumentierende Ethnolog*innen anführen (vgl. Bischof-Köhler 2011). Dieser Hinweis soll verdeutlichen, dass bereits in den Naturwissenschaften und nicht erst auf der Ebene der sozialwissenschaftlichen Forschung ein grundsätzliches Ende der Debatte um geschlechtsspezifische Zusammenhänge unerreichbar scheint – sei diese nun interdisziplinär oder transdisziplinär geführt. Bezogen auf die Sozialwissenschaften wird die Betrachtungsweise noch komplexer, da seit den 1980er Jahren im Zuge der Geschlechterforschung zwischen dem *sozialen Geschlecht* (gender), welches Geschlechtsrollenbilder beinhaltet und dem *biologischen Geschlecht* (sex), welches die biologisch-anatomischen Grundlagen eines Menschen beschreibt, unterschieden wird (vgl. Weber 2006)³². In der vorliegenden Arbeit wird zunächst ein exemplarischer Blick auf die Bildung von Geschlecht aus *biologischer* Sicht geworfen: Die Gebärfähigkeit eines Menschen wird universell dem weiblichen Geschlecht zugeordnet; eine Gesellschaft sieht sich also immer vor die Herausforderung gestellt, Geschlecht und Geschlechterverhältnisse zu konstruieren (vgl. Fell 1999). Geschlechtsspezifische *biologische* Unterschiede entstehen genetisch mit der Entwicklung des Chromosomenpaares XX (Feminisierung) und XY (Maskulinisierung). Weitere Entwicklungsschritte folgen, wie zum Beispiel die Ausbildung der Keimdrüsen (Eierstöcke, Hoden), verlaufen aber nicht immer ohne Komplikationen. Die Geschlechtsentwicklung (Sexogenese) und damit verbundenen geschlechtstypischen Veränderungen des Gehirns sind abhängig von angesammelten Sexualhormonen; sie beginnt mit der 12. Schwangerschaftswoche und findet im Alter von ca. 20 Jahren ihren Abschluss.³³ Hormone haben dabei nicht nur Auswirkungen auf das Körperwachstum (Stimmbänder, Geschlechtsorgane, Muskeln und Körperbehaarung), sondern auch auf die emotionale Wirkung des eigenen Geschlechts (vgl. Villa 2011).³⁴

„Wenn das Alltagsverständnis der Geschlechterdifferenz auf der Annahme beruht, dass Personen qua Natur ein Geschlecht sind, so sind Hormone ein geeignetes Mittel, diese Annahme zu bedienen“ (a.a.O.: 121).

³² Wobei die Anlehnung sowohl an soziale als auch an biologische Einflussfaktoren Erklärungsansätze für eine geschlechtsspezifisch unterschiedliche Rate an Sterbefällen und Erkrankungen liefert (vgl. Weber 2006).

³³ Bereits Neugeborene werden mit Geschlechtsstereotypen (2.1.4.1) konfrontiert, auf die es entsprechend zu reagieren gilt (vgl. Kluge 2008).

³⁴ Zur Auswirkung des Hormons Testosteron auf Gewalttätigkeit bei Männern wird in Kapitel 2.1.3.5 Männlichkeit und Gewalt eingegangen.

Villa unterstreicht die soziale Entstehung der Hormone als Konstrukt, das sich im Laufe der Medizingeschichte entwickelte. Damit bestreitet sie nicht die Relevanz der Auswirkungen der Hormone auf den menschlichen Körper, betont jedoch gleichwohl, dass die *soziale Ebene* in diesem *naturwissenschaftlichen* Ansatz nicht ausgeschlossen werden kann (vgl. a.a.O.). Deutlicher argumentiert feministische Literatur und kritisiert die Sichtweise des biologischen Determinismus als reduktionistisch.³⁵ Weiter wurden Forderungen nach Berücksichtigung der Interaktion³⁶ zwischen Forschungssubjekt und -objekt, nach geschlechtsneutraler³⁷ Biologie und Kritik an Bezeichnungen und Funktionsumfang ‚männlicher‘ oder ‚weiblicher Sexualhormone‘ formuliert. Dennoch bleibt die Wirkung feministischer Reaktionen auf die Biologie beschränkt (vgl. Palm 2008) und die

„zentrale Frage [...] ist nach wie vor, wie ein Dialog zwischen einer metatheoretischen und essentialismuskritischen sozial- und kulturwissenschaftlichen Genderforschung und einer empirisch arbeitenden Sexualforschung, die notwendigerweise naturalisierende Bestimmungen vornimmt und Körperauffassungen normiert, stattfinden kann“ (a.a.O.: 849).

Eine mögliche Auflösung dieses Dilemmas liegt in der Akzeptanz unterschiedlicher Perspektiven auf ein und denselben Gegenstand (vgl. Giesinger 2006), was nach Bieri (2005) der Verwendung eines jeweils *fachspezifischen Vokabulars* entspräche.³⁸ Pädagogische (sozialwissenschaftliche) und medizinische (naturalistische) Perspektiven können sinnvoll verknüpft werden. Übertragen auf die Praxis

³⁵ Durch den Einfluss biologischer Theorien entwickelte sich schließlich die kritische Sexforschung (vgl. Palm 2004, 2006).

³⁶ Palm kritisiert scharf das naturwissenschaftliche, „methodisch strenge Verfahren der Evidenzgewinnung, bei dem gesellschaftliche Kontexte oder persönliche Befindlichkeiten der forschenden Personen keine Rolle spielen und deshalb in der Darstellung auch nicht vertreten sind“ (a.a.O.: 24). Dies gilt für Vorstrukturierung bei Beobachtungen, Einstellung und Bau von Messgeräten, Untersuchungsdesign – darunter androzentrische Aufgabenstellungen – Fragwürdigkeit bei der Auswahl der Versuchspersonen in Bezug auf Anzahl, Kulturkreis und Tätigkeitsfelder bei der Datenaufbereitung und somit auch für die Hypothesenbildung (vgl. a.a.O.). Sie bezieht sich auf eine Umrechnung von Tomografiebildern bei Sprachtests (vgl. Kaiser et al. 2007): Schon „[d]urch [...] [das] Verschieben der statistischen Schwelle [...] [trat] das genau umgekehrte Ergebnis [...] auf oder es gab keine Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Versuchspersonen“ (a.a.O.: 27).

³⁷ Gleichwohl ist anzumerken, dass auch in der feministischen Forschung mit geschlechtsspezifischen Persönlichkeitsunterschieden operiert wird, die Frau-Sein insofern positiv konnotiert, als dass Eigenschaften wie Friedfertigkeit, Naturnähe und Beziehungsfähigkeit ausdrücklich dem weiblichen Geschlecht zugeordnet werden (vgl. Nestvogel 2008).

³⁸ Bieri stellt fest, „dass der tausendfach beschworene Konflikt zwischen Determinismus und Freiheit keiner ist. Dieser angebliche Konflikt ist nicht mehr als eine mächtige rhetorische Suggestion, die man außer Kraft setzen muss. Der Kontrast zu Determinismus ist der Indeterminismus. Und der Kontrast zu Freiheit ist nicht Determinismus, sondern Zwang. Es gibt also nicht den geringsten Grund zu erschrecken, wenn wir vor Tomografieaufnahmen unseres Gehirns sitzen und sehen, wie festgefügte naturgesetzliche Dinge vor sich gehen, wenn wir unsere Freiheit ausüben, indem wir uns entscheiden. [...] Das Gehirn kann nämlich gar nichts entscheiden[...] [...] Es ist ein Fehler, in der Rede über das Hirn einen Begriff wie ‚entscheiden‘ aus der Sprache des Geistes einzuschmuggeln. Es ist so, als spräche man in der physikalischen Geschichte über ein Gemälde plötzlich vom Thema“ (Bieri 2005: 125).

gesundheitsfördernder Programme für Männer, lässt sich beispielsweise feststellen: Es entsteht erst dann eine Teilnahmebereitschaft der Klientel, wenn die Konstruktion von Männlichkeit, die mit einer gesundheitsgefährdenden Lebensweise einhergeht, in den Diskurs um Geschlechterunterschiede aufgenommen wird (vgl. Weber 2006).³⁹

2.2.1.2 Geschlechtsidentität aus sozialisationstheoretischer Perspektive

Wenn die biologischen Attribute eines Menschen dessen Verhalten als eindeutig weiblich oder männlich determinierten, dann bliebe auch die Notwendigkeit der Reproduktion von Geschlechtlichkeit aus, die durch soziale Interaktionen jedoch weiterhin praktiziert wird (vgl. Faulstich-Wieland 2008).

„Die biologischen Merkmale erfahren eine gesellschaftliche Wertung, ohne die sie nicht als Differenzierungsmerkmal taugen würden“ (a.a.O.: 243).

Als erziehungswissenschaftliche Theorie soll *Sozialisation* die Frage nach den Ursachen und Barrieren sozialer Emanzipation klären. Ob politisch oder pädagogisch intendiert, gilt, individuelle Lebenslagen zu begreifen, um Strategien zur Veränderung zu entwerfen.⁴⁰ Voraussetzung für die Fähigkeit, das eigene Handeln selbstverantwortlich reflektieren zu können, ist *Bildung* (vgl. Hagemann-White 2004)⁴¹. Die ‚Richtigkeit‘ des Verhaltens wird durch Beobachtung der Anwendung von Moral und Gesetz bzw. der kultureller Normen abgeleitet, die wiederum gesellschaftlich bestimmt sind und als sozialer Rahmen dienen.⁴² Sozialisation, so sieht Hurrelmann (1993) die in der Fachliteratur breit rezipierte Definition, versteht sich als prozesshafte Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit, die an den historischen Kontext gebunden in Wechselwirkung mit der sozialen und dinglich-materiellen Wirklichkeit steht. Im Laufe der Sozialisation formt

„sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene Organismus zu einer handlungsfähigen Persönlichkeit [...], die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. [...] [Sie] ist lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen

³⁹ Ebenso unterstützen Kenntnisse beispielsweise über die Funktionsweise des Gehirns die Gestaltung von Lernprozessen beachtlich (vgl. Giesinger 2006).

⁴⁰ Zur Geschichte der Sozialisationsdiskussion vgl. auch Hagemann-White 2004.

⁴¹ Im deutschen Sprachraum wird *Bildung* von *Erziehung* unterschieden. *Erziehung* beschreibt die Ordnung der animalischen Natur des Menschen hin zu einem Vernunftwesen, das sich ‚richtig‘ entwickelt (vgl. Hagemann-White 2004)

⁴² Zur Rolle des Beobachters siehe Kapitel 4.5 Der Pädagoge als Beobachter und Teilnehmer.

die ‚innere Realität‘ bilden und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die ‚äußere Realität‘ bilden (Hurrelmann 2006: 15f).

In der sozialen Interaktion erlebt das Subjekt Selbstwahrnehmung; es entwickelt dabei Anlagen, Kompetenzen und ein Selbstkonzept (vgl. Hurrelmann 2006). *Die* typischen Sozialisationsprozesse von Frauen und Männern zu untersuchen, erscheint vor zunehmender Intersektionalität und der Pluralisierung der Gesellschaft sinnlos (vgl. Bilden/Dausien 1991a: 279) und ist nicht das angestrebte Ziel dieser Forschungsarbeit. Auch Bilden resümiert, dass es keine geschlechtstypische Sozialisation gibt; dazu tragen

„Schematisierungen, die in der Formulierung quantitativer empirischer Forschungsergebnisse und in der Praxis, etwa bei geschlechtssensibler Jugendarbeit oder Gendermainstreaming [...] vorgenommen werden, [nur] zur Stereotypisierung und Festschreibung von Geschlecht bei“ (Bilden/Dausien 2006: 49).

und verfehlen die pluralistische soziale Realität. Bilden unterstreicht hingegen die Bedeutung der

„Untersuchung, wie vergeschlechtlichte Selbst, Lebensentwürfe und Handeln oder [...] Habitusformen lebensgeschichtlich mit Bezug (auch) auf Geschlechter entstehen und sich verändern (Bilden 2006: 49).⁴³

Als wissenschaftlich ‚überholt‘, dennoch im Alltagsdenken relevant, beschreibt Nestvogel *zwei Traditionslinien*. Die *erste* versteht Sozialisation als biologisch determinierten Prozess, der überwiegend von genetischen Faktoren beeinflusst ist und auf die Persönlichkeitsbildung einwirkt und *zweitens* Sozialisation als gesellschaftlich gesteuerten, sozialdeterministischen Prozess (vgl. Nestvogel 2008).

Im Gegensatz dazu hebt der Begriff ‚Selbstsozialisation‘⁴⁴ (vgl. Hurrelmann 2006) oder auch der ‚Selbstentwicklung‘ (vgl. Krewer/Eckensberger 1991) den „Erwerb der Vorstellung von sich selbst als Akteur [hervor], [...] [der] als handelndes Subjekt, [...] für die Folge⁴⁵ seines Tuns verantwortlich ist“ (a.a.O.: 577).⁴⁶

⁴³ Zum Habitus-Begriff vgl. Meuser 2006a, 2.1.4.3.

⁴⁴ Der in Form eines ‚erkundenden Essays‘ über *Selbstsozialisation* (vgl. Kapitel 4) verfasste Beitrag Zinneckers löste eine für die Erziehungswissenschaft maßgebliche Debatte über die Bedeutung der Sozialisationsforschung und die Funktion der Pädagogik als notwendiges Fachorgan aus, was an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden kann, jedoch ausdrücklich lohnt, in den angegebenen Quellen im Original nachzuvollziehen (vgl. Zinnecker 2000, Bauer 2002, Zinnecker 2002, Krappmann 2002, Geulen 2002).

⁴⁵ Um Eigenverantwortung im Sinne von ‚Schuld am eigenen Schicksal‘ zu lösen und damit unnötige Gegenstimmen zu vermeiden – sei hier der Begriff der ‚Interpretation‘ der Konsequenz des Tuns, also die ‚selbst-gemachte‘ Bedeutungszuschreibung des Beobachteten, sprich, durch das Subjekt, betont (vgl. 4.1 und 4.2).

⁴⁶ Bröckling formuliert für die Ebene des selbstgesteuerten, selbstorganisierten Lernens den Begriff des ‚unternehmerischen Selbst‘ und pointiert damit die Selbstverantwortung Subjekts (vgl. Bröckling 2007).

Selbstsozialisation bedeutet nicht unmittelbare Autonomie, sondern wird beschrieben als *Prozess*, der durch die vorherrschende Geschlechterordnung von Eltern, Peers und selbst gesetzten Einschränkungen begrenzt wird, so dass schließlich eine als defizitär beschriebene Persönlichkeitsentwicklung stattfindet, die in Krisensituationen zu signifikanten Unterschieden des geschlechtsspezifischen Verhaltens führt (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008). Zudem beinhaltet die alltägliche Nutzung medialer Angebote wie Fernsehkonsum, Handy oder Computer geschlechtsspezifische Erfahrungen und trägt somit zur Entwicklung der Geschlechtsidentität bei (vgl. Aufenanger 2008). Die Darstellung geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen oder auch von Gewalt werden allerdings nicht direkt *in*, sondern *durch* die Inhalte gesucht. Es findet keine einfache Adaption des Verhaltens statt, sondern mediale Selbstaneignung durch die Nutzung der Entgrenzungsangebote. Auch durch die Befriedigung latenter Wünsche nach Maskulinität wird die eigene Identität herausgebildet (vgl. Böhnisch 2004); die Dynamik der Geschlechterverhältnisse befindet sich also ebenso wie die Bedeutung von Geschlecht in einem lebenslangen Veränderungsprozess (vgl. Bilden 1991).

Bauer spricht von ungleichen Gesellschaftsbedingungen wie

„Umweltkonstellationen, privilegierende und restriktive Einflüsse der sozialen Herkunft [...] milieuspezifische Dispositions- und Habitusstrukturen, die auf die individuellen Entwicklungsverläufe Einfluss nehmen“ (Bauer 2002: 137-138).

und sieht in deren Analyse eine Herausforderung⁴⁷ der Sozialisationsforschung. Inwieweit die Sozialisationsforschung Geschlechterunterschiede bestätigt oder auflöst, ist abschließend nicht zu sagen, denn die Diskurse verlieren sich in Uneinigkeit über angewandte Forschungsmethoden, der Relevanz empirischer Studien und den Auswirkungen biologischer Faktoren. Kritik wird dahingehend geäußert, dass die Sozialisationstheorie an der subjektiv empfundenen sozialen Realität vorbeigehe und um Konzepte der aktiven Aneignung und Konstruktion sozialer Wirklichkeit durch das Individuum erweitert werden müsse. Verzichtet die Wissenschaft auf den Anspruch einer *objektiven* Beschreibung der sozialen Realität aus Sicht des Individuums, bietet das Konzept *Sozialisation* zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Analyse der Wechselbeziehung zwischen Individuum und gesellschaftlichen Lebensbedingungen sowie der damit verbundenen Selbstreflexion und zur Erforschung von Ungleichheitsverhältnissen, der Entstehung von Geschlechtsidentität und typischen Entwicklungsstadien des Menschen (vgl. Hagemann-White 2004, Bilden 2006). Dabei

⁴⁷ Pollack (2009) stellt fest, dass Jungen dazu erzogen werden, Gefühle zu vernachlässigen und Mütter bei ihrem weiblichen Nachwuchs sowohl unterschiedliche Gefühlsausdrücke akzeptieren als auch intensiver mit ihnen in Kommunikation treten (vgl. Pollack 2009).

wird von Sozialwissenschaft gefordert, klassische Konzepte aus dem Konstruktivismus und der Biographieforschung mit in die Sozialisationsforschung einfließen zu lassen (vgl. Nestvogel 2008, Zinnecker/Geulen 2002).⁴⁸

2.2.1.3 Geschlechtsrollentheorie

Neben der biologischen Argumentation, ein Geschlecht zu besitzen, bieten die Sozialwissenschaften mit der Geschlechtsrollentheorie einen Erklärungsansatz, der die Aneignung der Geschlechtsidentität durch das Individuum beschreibt. Dieses Konzept beruht

„auf den sozial geteilten Verhaltenserwartungen, die sich auf Individuen aufgrund ihres sozial zugeschriebenen Geschlechtes richten“ (Eckes 2008: 171).

Die Geschlechtsrolle wird als Pendant zum biologischen Geschlecht verstanden und ist implizit heteronormativ konnotiert (vgl. Meuser 2010). Die Geschlechts(rollen-)identität wird durch soziales Handeln in einem lebenslangen, unablässigen Prozess bewusst konstruiert und in sozialen Praktiken eingeübt (vgl. Bründel/Hurrelmann 1999). Dies gelingt „durch Verinnerlichung sozialer Objekte und derjenigen normativen Muster, von denen die Interaktion des Kindes in sozialen Situationen bestimmt wird“ (Parsons 1997: 377).⁴⁹ Die soziale Rolle wird durch symbolisch-performative Akte in permanenter Selbstinszenierung und Fremdbestätigung gefestigt und bezieht neben der Handlung auch den körperlichen Ausdruck mit ein (vgl. Sonnenmoser 2011). Der Familie – der Rolle der Eltern untereinander und zum Kind – kommt nach Parsons in diesem Prozess eine besondere Funktion zu, wobei Alter und Geschlecht die Hauptkategorien des Familiensystems und damit die Grundlage für lebenslange Rollendifferenzierung bilden. Die über die Geschlechtsidentität in der Familie entwickelten Rollen werden auf die in der Gesellschaft übertragen (vgl. Parsons 1997) und deren Bedeutungsgehalt auf Junge- bzw. Mädchensein vor allem in der Peergroup erfahren (vgl. Krappmann 1991). Der Vater gilt zunächst als „Prototyp der Männlichkeit“. Für den Jungen versinnbildlicht er das Rollenmodell „erwachsener Männlichkeit“ und für das Mädchen, „das männliche Gegenstück zur Weiblichkeit“, der eigenen Mutter (Parsons 1997: 56). Durch Identifikation mit dem Vater wird ein Kind

⁴⁸ Diese Forderung findet im theoretischen Teil dieser Forschungsarbeit Berücksichtigung.

⁴⁹ Der Erwerb durch soziale Praxis ist laut Nassehi auch nach medizinischen Eingriffen zur anatomischen Veränderung oder auch Namens- und Statuswechsel nicht beendet, sondern muss weiterhin in Interaktion aktiv gestaltet werden. Dabei verweist er auf Studien zu soziologischen Debatten um Transsexualität (vgl. Hirschauer 1993 zit. n. Nassehi 2003) sowie die soziale Praxis des ‚doing Gender‘ (vgl. West/Zimmermann 1991 zit. n. a.a.O.).

nicht wie dieser selbst oder übernimmt dessen Rolle in der Familie, sondern internalisiert ein generelles Rollenmuster. Der Bedeutung des Vaters kommt eine gesonderte Stellung zu, da dessen repräsentative Rolle in der Familie häufig mit einer konkreten Berufsrolle verknüpft ist und er in Rückbindung an psychoanalytische Theorien in der Entwicklung des Kindes für die erste Autoritätsfigur⁵⁰ steht (vgl. Parsons 1997).

Parsons merkt an, dass die Argumentation innerhalb der Geschlechterrollentheorie, welche die herausragende *Berufsrolle* und somit die Stellung innerhalb der Familie betont, wie deren Repräsentation nach außen durch die vielzitierte Pluralisierung, Aufhebung der Normalbiographien und Berufstätigkeit *beider Elternteile* nicht mehr haltbar ist. Der Berufung auf „biologische begründete Bedürfnisse“ (Parsons 1997: 59) und psychologischer Determinanten folgte Kritik aus der Fachöffentlichkeit. Dennoch ist die Bedeutung der Familie bei der Entstehung männlicher Geschlechtsidentität im Hinblick auf die Lerntheorie und die Rolle des Vaters als erstes *männliches Identifikationsobjekt* schwer abzustreiten. Betont werden muss, dass diese nicht isoliert von kulturellen Wertemustern der Gesellschaft betrachtet werden darf (vgl. Parsons 1997, vgl. Dausien 2011).

2.2.1.4 Geschlechtsidentität aus psychoanalytischer Perspektive

Die Abwesenheit des Vaters in der Familie wird von Seiten der Jungenarbeit oft als Entwicklungshemmnis für Kinder hervorgehoben und gleichzeitig als Aufgabe verstanden, diesen im professionellen Umgang mit Jungen zu kompensieren (vgl. Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004, Schnack/Neutzling 2004, 2007). Warum dieser eine so wichtige Rolle einnimmt, wird u.a. in den psychoanalytischen Modellen Freuds und Eriksons nachgezeichnet: Freud geht in seiner Theorie über kindliche Entwicklung von psychosexuellen Phasen⁵¹ aus, die ein Kind während seiner körperlichen und seelischen Entwicklung durchläuft. In Freuds Strukturmodell, an das sich Erikson anlehnt, wird die Entwicklung der Identität als dynamisches Modell verstanden. Die Ich-Instanz, welche die Bedürfnisse des Es (Libido, Triebe) zurückhält und somit kontrolliert, vermittelt diese in Bezug auf die Realität und auf die

⁵⁰ Symbolisch untermauert durch das jüdisch-christliche Gottesbild des strafenden ‚Vaters‘ (Parsons 1997).

⁵¹ Die Phasen teilen sich auf in die orale, narzisstische, anale und phallische Phase, Latenzphase, Pubertät und Adoleszenz (vgl. Freud 1972).

Anforderungen des Über-Ich, welches die gesellschaftlichen Moralvorstellungen und Normen repräsentiert (vgl. Erikson 1973, Tillmann 1997).

Freuds Phasenmodell psychosexueller Entwicklung verbindet den Ansatz des Strukturmodells mit den Lebensjahren des Kindes und dessen phasentypischen Praktiken des Lustgewinns. Das Kind lernt beispielsweise beim Übergang der phallischen Phase (2. bis 5. Lebensjahr), in der es durch Befriedigung des Penis oder der Klitoris Lust gewinnt, hin zur Latenzphase (ab dem 6. Lebensjahr bis zur Pubertät), einer scheinbaren Unterbrechung der sexuellen Orientierung, den eigenen Triebkomplex zu steuern und in Abgrenzung zu Mutter und Vater eine sexuelle Identität herauszubilden und damit /dadurch /somit eine physische Geschlechtsdifferenzierung vorzunehmen. Für Jungen findet in der phallischen Phase die Loslösung von der Mutter in Verbindung mit dem sog. Ödipuskomplex statt (vgl. a.a.O.). Vor allem der Körperkontakt und die damit empfundene erotische Befriedigung – maßgeblich empfunden durch die Fürsorge der Mutter zum Kind – übernehmen eine symbolische Funktion. Von kulturellen Normen gestützt und durch die Präsenz des Vaters gehindert, stellt der Junge das erotisch besetzte ‚Liebesverhältnis‘ zur Mutter schließlich ein. Auf die Person des *Vaters* werden sowohl Angst als auch Aggression übertragen, so dass er schließlich in der in Form eines Über-Ichs zum Ursprung von *Autorität* wird. Die Fürsorglichkeit der Mutter innerhalb der Personengruppe Kind-Mutter-Vater ist zentral und schreibt gleichzeitig der Beteiligung des Vaters an außerfamiliären Gruppen eine größere Bedeutung zu (vgl. Parsons 1997). An dieser Stelle sind jedoch aktuelle Befunde zu betonen, welche die Rolle des Vaters in seiner unterstützenden Funktion „als gleichgeschlechtliche Identifikationsfigur“ und damit als Beitrag zu einem „wesentlichen Entwicklungsschritt „männlicher Sozialisation und Identitätsbildung“ beschreiben (Huber 2016: 250).⁵²

Erikson systematisiert im *Modell der Lebenszyklen* acht Phasen⁵³, die sich bis zur Pubertät an Freuds psychosexuellen Phasen orientieren; ab der Adoleszenz bis zum Tod nimmt Erikson jedoch gesellschaftliche Anforderungen mit in den Blick. Jede Phase stellt eine zu bewältigende Krise dar, die Möglichkeiten zur Entscheidung und damit zum Wachstum der Persönlichkeit bietet und deren Lösung bzw. das Verharren darin in dynamischem Verhältnis zu den anschließenden Phasen steht. Das ‚Urvertrauen‘ bildet dabei die Voraussetzung für die Entwicklung einer ‚gesunden‘ Persönlichkeit. In der Adoleszenz steht das heranwachsende Individuum vor mehreren

⁵² Vertiefend dazu siehe Hopf (2014).

⁵³ Dazu zählen das Säuglings-, Kleinkind-, Spiel-, Schulalter, Adoleszenz, frühes Erwachsenenalter, Erwachsenenalter und reifes Erwachsenenalter (vgl. Erikson 1973).

Herausforderungen, unter anderem der Herausbildung der Ich-Identität⁵⁴, der sexuellen Identität und dem Experimentieren von Rollen (vgl. Erikson 1973).

Im Fachdiskurs wird von feministischer Seite trotz Kritik an Freud eingeräumt, dass er mit der Überwindung existierender Tabus auf sexuellem Gebiet, weiblich konnotierte Eigenschaften als variabel und vor allem *gesellschaftlich konstruiert* postulierte (vgl. Bührmann/Dietzinger/Metz-Göckel 2007). Die umstrittene Auffassung über Selbst- und Fremdbestimmung sexueller Triebe löst die moderne Psychoanalyse mit dem Versuch, „die [...] (tiefenpsychologische) Triebdimension und (soziale) Identitätsdimension in ein Spannungsverhältnis zueinander zu bringen“ (Böhnisch/Funk 2002: 137).

2.2.1.5 Geschlechtsidentität aus kognitionspsychologischer Perspektive

Ähnlich wie Freud in der Psychoanalyse die Entwicklung eines Kindes in aufeinanderfolgende Stufen einteilt, dient das *Stufenmodell Piagets* (1978) zur Denkfähigkeit eines Kindes als Grundlage des kognitionspsychologischen Ansatzes, der in Verbindung mit Lerntheorien, wie dem Modelllernen⁵⁵ und Kohlbergs moralischer Entwicklungstheorie den Erwerb der Geschlechtsidentität zu erklären versucht und Verbindungen zum Sozialisationsprozess aufweist. Als Ausgangspunkt zur Theorie der Entstehung von Geschlechtsidentität dient in diesem Kapitel die Grundannahme Piagets, dass ein Individuum durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt die innere Auffassung von Realität ausgleicht und damit kognitive Strukturen bildet. Dies setzt innere Lerndispositionen voraus, die von einem universellen inneren Ordnungsmechanismus abhängen. Die neu gebildeten inneren Strukturen reichen mit steigender Komplexität des Wechselbezugs zur Außenwelt am Ende einer erlangten Stufe nicht mehr aus, um die Differenz zwischen der inneren und äußeren Realität zu kompensieren. Entwicklung findet somit nicht motiviert durch den psychoanalytisch begründeten Trieb statt, sondern durch das *aktive Aneignen* des Individuums, womit ein höheres Abstraktionsniveau und damit die nächsthöhere Entwicklungsstufe erreicht werden. Diese Theorie bietet, wird diese unter Berücksichtigung der Identifikation mit dem Körper betrachtet, entscheidende Ansätze, um den Erwerb der Geschlechterrolle zu verstehen (vgl. Tillmann 1997, Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004). Sobald ein Kind feststellt, dass es physisch einem Geschlecht zugehört, was

⁵⁴ Die Ich-Identität wird nach Erikson lebenslang entwickelt und erfährt in der Adoleszenz als zentrales Thema eine besondere Bedeutung (vgl. 3.2.3).

⁵⁵ Detaillierte Ausführungen zur Lerntheorie verknüpft mit der Bekräftigungstheorie und deren Auswirkungen auf elterliche Unterstützung der Entwicklung geschlechtsspezifischer Stereotype sowie Imitation männlichen Gewaltverhaltens (vgl. Karstens 2008).

kognitionspsychologisch in der präoperationalen Phase im Alter von 5-7 Jahren stattfindet, werden stereotype Verhaltensweisen und

„Eigenschaften, die zum eigenen Geschlecht gehören, [...] als positiv gewertet und aktiv angeeignet“ (Tillmann 1997: 96).

Dieser Prozess der Selbstsozialisation wird von Kohlberg als ‚kognitives Realitätsurteil‘ bezeichnet. Erst danach ist Imitationslernen möglich, denn der Selbstwert des Individuums wird mit der Zuordnung zu einem Geschlecht gekoppelt. Dieses Geschlecht wird entsprechend positiv konnotiert sowie gezielt nach Attributen und gleichgeschlechtlichen Vorbildern gesucht, welche die Festlegung auf ein Geschlecht stabilisieren. Kohlbergs kognitionspsychologischer Ansatz beschreibt die Entstehung *männlicher* Geschlechtsidentität also nicht wie die Psychoanalyse über die Identifikation mit dem Penis, sondern mit dem *männlichen Stereotyp* und der damit verbundenen Geschlechterrolle (vgl. Kohlberg 1974 zit. n. Tillmann 1997, Bischof-Köhler 2011).

2.2.2 Männerforschung

Der Frage, wie man(n) *männliche* Geschlechtsidentität mit all ihrer Labilität lebenslang entwickelt, widmet sich die Männerforschung. Sie wird für die Erziehungswissenschaft bedeutsam durch die Themenschwerpunkte *Sozialisation, Identität, Vaterschaft, Gewalt, Täter- und Opfererfahrungen*⁵⁶, welche die Grundlage bilden für die Jungen- und Männerarbeit (vgl. Forster/Rieger-Ladich 2004). Männerforschung entwickelte sich im Zuge der zweiten Welle⁵⁷ des Feminismus etwa Mitte des 20. Jahrhunderts und stellte nach dessen Kritik an männlicher Gewalt, Sexismus und geschlechtsbedingten Ungleichheitsstrukturen die gesellschaftliche Rolle von Jungen und Männern in Frage (vgl. Brandes 2002b, Baar 2010, Connell/Wedgwood 2008). Zunächst standen erhöhte Gesundheitsrisiken und mangelnde Emotionalität der Männer im Vordergrund (vgl. Hirschauer 2003). Ziel der Männerforschung ist eine kritische Analyse männlicher Lebenslagen, an die ab Mitte der 1980er Jahre die Betrachtung der Diversität sozial konstruierter Männlichkeiten in den Fokus rückt. Männer werden demnach auch als Opfer patriarchaler Unterdrückung gesehen, was sich in einem „konkurrierenden Opferdiskurs“ (vgl. Connell/Wedgwood 2008, Cox 1995) und sprachlich anschaulich in

⁵⁶ Vgl. Lenz 2001.

⁵⁷ Die erste Welle der Frauenbewegung begann Mitte des 19. Jahrhunderts und hatte vor allem Bürgerrechte und Gleichheit zum Ziel, entwickelte sich hierbei parallel aus unterschiedlichen Klassen, Ethnien, Kulturen und Religionen heraus (vgl. Lenz 2008).

dem Titel „Kleine Helden in Not“ exemplarisch widerspiegelt (vgl. Schnack/Neutzling 2007)⁵⁸.

Brandes (2002a) fasst vier Forschungsansätze zusammen: Der auf Parsons zurückführende *rollentheoretische Ansatz* beschreibt den Erwerb der Geschlechterrolle im Sozialisationsprozess. Butlers *dekonstruktivistischer Ansatz*, der von Buchbinder fortgeführt wurde, stellt Männlichkeit als soziale Konstruktion in Form performativer Konstituierung dar. Bourdieus *kultursoziologischer Ansatz* hebt den Begriff des ‚sozialen Habitus‘ hervor, wobei die Verkörperung gesellschaftlicher Strukturen bereits im Handeln stattfindet (vgl. Baar 2010, Butler 1991, Connell/Wedgwood 2008). Carrigan, Connell und Lee (1985) beschreiben in Ihrem Konzept ‚*Hegemonialer Männlichkeit*‘, wie männliche Herrschaft über Geschlechterbeziehungen „ständig reproduziert und neu konstituiert wird“ (Connell/Wedgwood 2008). Die Konzepte des ‚männlichen Habitus‘ von Bourdieu sowie der ‚hegemonialen Männlichkeit‘ von Connell gelten als Grundlage empirischer Jungen- und Männerforschung⁵⁹ (vgl. Budde 2009a, Baar 2010).

Seit Mitte der 1990er Jahre ist in der Psychotherapie und Sozialarbeit als Folge der kritischen Ansätze die Ausweitung der Männerforschung in Bereichen wie Erziehung, Bildung und Gesundheitswesen⁶⁰ (vgl. Connell/Wedgwood 2010) sowie im Schulwesen⁶¹ und der Gewaltprävention (vgl. Mac an Ghail 1994, Connell 2000, Welsh 2011, Deneborough 1996 zit. n. Connell/Wedgwood 2010) bereits vielschichtig etabliert.

2.2.2.1 Jungen – das schwache Geschlecht?

„Die sogenannte Krise der Männlichkeit ist eine Krise der Gesellschaft, aber ihre Symptome lassen sich gut an einem Teil der Jungen ablesen“ (Schnack/Neutzling 2011: 12). Ähnlich wie Schnack/Neutzling argumentiert Beuster (2006) mit dem Aufruf, Jungen auch als ‚Opfer‘ und nicht nur als ‚Täter‘ zu betrachten (vgl. 3.2.3), denn sie

„halten uns den Spiegel vor – ihre Katastrophe ist eigentlich die Mensch gewordene Unfähigkeit der Erwachsenen und unserer Gesellschaft, die Entfaltung verhindert und Überforderung schafft“ (Beuster 2006: 9).

⁵⁸ Benachteiligung der Jungen im Schulsystem vgl. „What about the boys?“ Yates 1997 zit. n. Wedgwood/Connell 2008.

⁵⁹ In den genannten Kapiteln 2.1.4.2 und 2.1.4.3 wird gesondert auf diese Theorien im Zusammenhang mit der Forschungsfrage dieser Arbeit eingegangen.

⁶⁰ Im Bereich Männergesundheit vgl. Hurrelmann/Kolip 2002.

⁶¹ Beispiele hierfür sind Lesekompetenz von Jungen, Fächerwahl und Bullying.

Männer und Jungen, so Schnack/Neutzling, erkennen in kritischen Lebenssituationen die eigene Ohnmacht nicht an bzw. so spät, dass sich eine Ausweitung der Krise trotz pädagogischer Intervention oft als unvermeidbar darstellt. Dies verdeutlicht die Feststellung der Autoren, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen im Durchschnitt ein Schuljahr doppelt so häufig wiederholen müssen und in gleichem Maß von Gymnasien und je nach Fallspezifika auf Förderschulen verwiesen werden (vgl. Schnack/Neutzling 2011).

Die durch die Feminisierung beeinflusste Kritik an *hegemonialer Männlichkeit*⁶² hat eine Zunahme *sozial marginalisierter Jungen* zur Folge, denn die körperlich dominierende Konfliktbewältigung von Jungen in Schule und Alltag wird weder als herkömmliches Gewaltverhalten interpretiert noch durch dominierende Körperlichkeit geduldet. Im Gegensatz dazu werden überwiegend ‚weibliche‘ Tugenden honoriert wie Anpassungs-, Kommunikations- und Teamfähigkeit. Das folglich irritierte männliche Rollenbild und die empfundene Abwertung als *Person* werden auf Seiten der Jungen oft mit steigender Aggressivität kompensiert. Jungen neigen häufiger zu Depressionen und weisen eine sechsmal höhere Selbstmordrate auf als Mädchen im gleichen Alter; sie werden doppelt so häufig als ‚lernbehindert‘ eingestuft und erhalten bis zu zehnmal so häufig den Befund ‚schwer verhaltensgestört‘ zu sein (vgl. Schnack/Neutzling 2011, Pollack 2006).⁶³

Vor welchen geschlechtsspezifischen Herausforderungen das männliche Geschlecht steht, beschreibt Meuser (2010) in Anlehnung an Wieck, anhand der Defizitlage von Männern: Unselbstständig, emotional überfordert zum Teil als selbstverschuldetes Opfer hegemonialer Machtverhältnisse wendet sich der Mann in verzweifelter Form⁶⁴ an die Figur der idealisierten Frau⁶⁵ (Wieck 1990). Metaphorisch verstärkt bringt Beuster diesen Aspekt mit der Kapitelüberschrift: „Diagnose: ‚Junge‘“⁶⁶ (Beuster 2006: 9) auf den Punkt und unterstreicht damit die psychologisch wie physiologisch defizitär konnotierte Perspektive auf das männliche Geschlecht. Wo genau die sogenannten *Defizite*⁶⁷ liegen, kann nur der Blick auf die jeweilige Lebenswelt des Jungen zeigen.

⁶² Vgl. Kapitel 2.2.3.2 Hegemoniale Männlichkeit.

⁶³ Auf dieses Ungleichheitsverhältnis im Umgang mit beiden Geschlechtern wird in Kapitel 3.2 Geschlecht und Professionalität und im Rahmen von Jungenarbeit in 3.2.3 weiter eingegangen.

⁶⁴ Wieck spricht von Sucht nach der ‚Droge‘ Frau (vgl. Wieck 1990), worauf an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird – wichtig hervorzuheben ist in diesem Kontext die Verdrängung der eigenen Gefühle des Mannes.

⁶⁵ Der geradezu ikonisierende Charakter, den dieses Verhältnis nachzeichnet, ist von Seiten der Frau schwer einzulösen.

⁶⁶ Ähnliche argumentiert Geist (2011) mit Ihrem Artikel in der Frankfurter Rundschau „Das Problem der Jungen ist, dass sie Jungen sind“ (Geist 2011: 22-23)

⁶⁷ Um geschlechtsspezifisch sinnvolle Arbeit zu leisten empfiehlt Sturzenhecker auf einen defizitären Blick zu verzichten und Ressourcen zu berücksichtigen (vgl. Sturzenhecker 2004, 3.2.3).

Wieland (2006) tritt für eine Synthese *geschlechtsspezifischen Handels* und *Subjektorientierung* unter Berücksichtigung der Lebenslage ein. Damit sind Lebensumstände gemeint,

„[...] die lange andauern [und] die Interaktionsstrukturen hervor [bringen], die für die Interaktionsteilnehmer den Charakter von bestehenden Handlungsbedingungen haben, auch wenn sie selbst zu deren Realisation beitragen“ (Wieland 2006: 230).

Nach Marcia (1980) ist ein Subjekt *erst* durch das Erkennen der Erfordernisse der jeweiligen Situation im Verhältnis zu eigenen Bedürfnissen handlungsfähig und damit in der Lage, den eigenen Alltag zu bewältigen. Diese werden in der Interaktion zu anderen Subjekten ausgebildet und verändert (vgl. Wieland 2008). Ausgehend von veränderten Ansprüchen der Arbeitswelt an Männlichkeit, sehen sich Männer, die keine adäquate Anpassungsleistung zu erbringen vermögen, vor eine Identitätskrise gestellt, die für Misserfolg im Alltag bis hin zur Bedrohung ihrer Existenz steht, was die Lebenslage als *prekär* bezeichnen lässt (vgl. Wieland 2008, Böhnisch 2006, Böhnisch 2004). So ist der Mann nicht nur

„der ökonomisch-gesellschaftlichen Verfügbarkeit und Zurichtung stärker ausgesetzt, er hat auch keine eigenverfügte Alternative, sein Mannsein aus den gesellschaftlich-ökonomischen Fesseln zu lösen und aus sich heraus⁶⁸ seine eigene Natur aufzubauen (Böhnisch 2006: 39).

Die Auswirkungen mangelnder Anpassungsleistung von (jungen) Männern treten in unterschiedlichen Kategorien hervor, die in den Kapiteln 2.1.2.2 bis 2.1.2.5 exemplarisch an *Gesundheit*, *Sucht*, *Körper*, *Sexualität* und *Gewalt* verdeutlicht werden.

2.2.2.2 Männlichkeit und Gesundheit

Die Männergesundheitsforschung beginnt Ende der 1990er Jahre und unterscheidet sich deutlich von der Frauengesundheitsforschung, was die Anerkennung von Männern in der Opferrolle betrifft.⁶⁹ Erst mit der Frauengesundheitsbewegung und dem Selbstbestimmungsrecht der Frauen auf Körper und Sexualität sowie der Frauengesundheitsforschung⁷⁰ werden Unterschiede zwischen Männern und Frauen festgestellt. Männer verstehen Gesundheit demnach vermehrt als Abwesenheit von

⁶⁸ Gemeint ist hier die weibliche Fähigkeit zur Reproduktion (vgl. Böhnisch 2006).

⁶⁹ Vgl. Kapitel 2.1.3.5 Männlichkeit und Gewalt.

⁷⁰ Hier am Beispiel des Frauengesundheitsberichts 2001 oder auch des Männergesundheitsberichts 1999.

Krankheit, wohingegen Frauen Gesundheit eher ganzheitlich betrachten und dabei den gesamten Körper und den Lebensbezug berücksichtigen (vgl. Weber 2006).

Geschlechtsunterschiede lassen sich nachweisen im „Gesundheits- und Risikoverhalten (Alkoholkonsum, Rauchen, [...] etc.), der Ernährung, den körperbezogenen Schönheitsidealen (Figur-, Über- Untergewicht, etc.), Sexualverhalten, Körpersprache und [...] Bewegung (Hartmann-Tews 2011)“. Männer haben beispielsweise im Durchschnitt nicht nur eine fünf bis acht Jahre geringere Lebenserwartung⁷¹ als Frauen, sie haben nach Statistiken allgemein ein höheres Risikoverhalten, auch im Bereich Gesundheit, was begleitet wird von gleichzeitig mangelnder Erreichbarkeit für Präventionsangebote der Gesundheitsförderung (vgl. Faltermaier 2011). Bei dieser Zustandsbeschreibung muss allerdings berücksichtigt werden, dass Männer wie Frauen eine heterogene Gruppe darstellen. Dies gilt bzgl. „Alter, [...] Lebens- und Arbeitsbedingungen, [...] soziale[r] Position, [...] sozialen Ressourcen, [...] sexuelle[r] [...] Identität und [...] [der] Möglichkeit, Gesundheitschancen wahrzunehmen“ (Lange 2011: 45). Demzufolge liegt die Häufigkeit

„intensiver sportlicher Aktivität [...] bei jüngeren Männern im Alter bis zu 39 Jahren erheblich höher als bei Frauen; in den Altersgruppen ab 40 Jahren verringern sich dagegen die Geschlechtsunterschiede“ (a.a.O.: 51).

Dies bestätigt auch eine Studie zu Lebensstilen von Jugendlichen, nach der Sport, als Indikator für Gesundheitsvorsorge im Gegensatz zu typisch männlichem Risikoverhalten wie Delinquenz oder Drogenkonsum vermehrt von männlichen Jugendlichen betrieben wird (vgl. Raithel 2004).

Weber (2006) verdeutlicht die zunehmende⁷² Relevanz des Themas Gesundheit in der Sozialen Arbeit an drei Punkten: *Zunahme an Zivilisationskrankheiten* wie Übergewicht, Bluthochdruck, etc., die 1986 formulierte *Forderung der Weltgesundheitskonferenz* (WHO) nach ganzheitlicher Gesundheitsversorgung, Chancengleichheit und Selbstbestimmung und der in den 1980er Jahren von Aaron Antonovsky (1997) *vertretenen salutogenetischen Ansatz*, der die Erhaltung der Gesundheit fokussiert (vgl. Weber 2006).

Geschlechtsstereotype bei Männern unterstützen demnach ein erhöhtes Risikoverhalten, wobei der Aspekt *Gender* bei Frauen nach Gewalterfahrungen eine höhere Rolle spielt. Dabei ist zu beachten, dass Verhaltensweisen im Hinblick auf

⁷¹ Diese steht in Abhängigkeit von höherer Unfallquote, Suizidrate oder Gewalterfahrung (vgl. Faltermaier 2011).

⁷² Der Frauengesundheitsbericht der BRD 2001 und die Bundesgesundheitskonferenz der Länder 2001 fordern bereits den Einbezug der geschlechtsspezifischen Perspektive als Qualitätsmerkmal der medizinischen Versorgung.

Gesundheitsförderung gleichzeitig Geschlechtsunterschiede konstruieren⁷³ (vgl. Hurrelmann/Kolip 2002). Die Ambivalenz sozialer Konstruktion und leiblicher Erfahrung bleibt unter Einbezug des Körperlichen als Orientierung für Identitätsbildung weiterhin bestehen (vgl. Weber 2006). Weber sieht gerade im Rückbezug auf Gender-Aspekte in der Medizin, wie der Psychiatrie oder in Suchtkliniken ein großes Potential. Sie zählt als Anknüpfungspunkte Gewalterfahrungen von Frauen und Männern auf sowie Armut von Alleinerziehenden und betont, dass „interdisziplinäre Kooperation mit der Sozialen Arbeit bereits als Qualitätsmerkmal etabliert [...] ist“ (Weber 2006: 327). Ähnliches gilt für die zunehmende Implementierung des Themas Männlichkeit und Gesundheit, das in aktuellen Veröffentlichungen wie dem ‚Ersten Männergesundheitsbericht‘ und der Verknüpfung sozialwissenschaftlicher wie medizinischer Aspekte in ‚Jungen und Gesundheit‘ aufgegriffen wird. Dieser Fakt verdeutlicht entscheidende Schritte zu einem bewussten Umgang mit biologischen Anlagen sowie geschlechtsspezifischen Verhaltensdispositionen, die Männlichkeit zugeordnet werden (vgl. Bardehle/Stiehler 2010, Stier/Winter 2011).

2.2.2.3 Männlichkeit und Sucht

Geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich neben grundsätzlich unterschiedlichem Gesundheitsverhalten auch im Umgang mit Suchtverhalten feststellen. Sucht gilt als Abhängigkeitssyndrom und ist aus Sicht von Gender Mainstreaming als politische Strategie, das die bisher genderfreien und damit verdeckt androzentrische⁷⁴ Medizin um soziokulturelle Aspekte erweitert, als Gesundheitsverhalten eines Menschen maßgeblich von dessen sozialen Geschlecht beeinflusst (vgl. Zenker 2006, Bundesministerium für Gesundheit (BMG) 2012c).

„Mit dem Begriff Sucht sind nicht nur die Abhängigkeitserkrankungen gemeint, sondern die Gesamtheit von riskanten, missbräuchlichen und abhängigen Verhaltensweisen in Bezug auf Suchtmittel (legale wie illegale) und nichtstoffgebundene Verhaltensweisen“ (BMG 2012).

Im Folgenden wird zwischen verschiedenen Abhängigkeitserkrankungen und deren geschlechtsspezifischen Zuordnungen unterschieden, dabei kann allgemein

⁷³ Der Konsum von Fleisch und übermäßigem Alkohol ist bspw. männlich besetzt (vgl. Hurrelmann/Kolip 2002).

⁷⁴ Die mit dem Anspruch an Wertneutralität forschende Wissenschaft der Medizin setzt nahezu selbstverständlich den Männerkörper als Norm, eine geschlechtsspezifische Perspektive auf den Körper im Sinne des Gender bleibt aus (vgl. Zenker 2006).

festgehalten werden, dass Suchtverhalten überwiegend in Zusammenhang mit *Männlichkeit* steht (vgl. Zenker 2006). So können zum Beispiel Drogen als Form verstanden werden, Schwäche zu kaschieren, die wie Abhängigkeit als *unmännlich* gilt und nicht dem männlichen Rollenbild entspricht (vgl. Faltermaier 2011).⁷⁵

Nach den Abhängigkeitsstatistiken von Suchtmitteln wie *Tabak*, *Alkohol* und *illegalen Drogen* sind, ähnlich wie beim Glücksspiel⁷⁶, Männern mit jeweils ca. 65 Prozent repräsentiert.⁷⁷ Demgegenüber sind beim Missbrauch von *Medikamenten* sowie *Essstörungen* deutlich mehr Frauen betroffen (vgl. Zenker 2006). Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) vervollständigt diese Aufzählung mit der *Online-Sucht*, die gerade unter Jugendlichen ein hohes Suchtpotential birgt. Dies ergänzt die Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e.V. (DHS) durch *Beziehungs-* oder *Liebessucht*, die fast ausschließlich Frauen betrifft und neben *Kaufsucht* weitere Felder von nichtstofflichen Süchten beschreibt (vgl. BMFSFJ 2009).

Wie selten Süchte ohne den Blick auf die Produktion und Konstruktion von *Geschlechtsidentität* untersucht werden können, beschreibt das BMG nur indirekt in der Zuschreibung der bedeutenden Rolle medialer Einflüsse auf Essstörungen von Mädchen und Frauen, wobei vermittelte (angebliche) Schönheitsideale gesundheitsschädigendes Verhalten unterstützen (vgl. BMG 2102b [24.01.2012]). Werden die Ergebnisse zur Relevanz von Geschlechtsidentität berücksichtigt, dann wird deutlich, dass die Empfehlung des BMG implizit auf die Notwendigkeit geschlechtsspezifischer Interventionen verweist. Die konkrete Benennung der Medienwirkung im Zusammenhang kognitionspsychologischer Erkenntnisse zur Bildung von Geschlechtsidentität würde für den oben genannten Fall folgendes bedeuten: Das permanente medial reproduzierte Schönheitsideal der Frau oder des unbesiegbaren Helden, das Stereotyp einer idealen Verkörperung und somit von Menschen, die diese Inhalte mit ihrer Geschlechtsidentität koppeln, regt zur Imitation

⁷⁵ Zwar wird auf der Online-Plattform der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) neben dem Frauengesundheitsportal auch ein Männergesundheitsportal angeboten, Themen, die Gesundheitsprävention oder Familienplanung aus Sicht des Mannes betreffen, sind im Bereich Forschung in den Fachdatenbanken/Marktanalysen des Archivs jedoch unterrepräsentiert (vgl. BZgA 2012a [Stand 24.04.2010]). Vertiefend betrachtet zeigt sich eine ähnliche Verteilung in den Informationsmaterialien (vgl. BZgA 2012b [24.04.2012]). Seit 1995 wird das Arbeitsfeld ‚Jungenarbeit‘ jedoch deutlich im Bereich ‚Sexualaufklärung‘ weiterentwickelt (vgl. BZgA 2004, BZgA 2005).

⁷⁶ Nach ICD-10 gelten Glücksspiel und Essstörungen als *Verhaltensauffälligkeit* bzw. *Impulskontrollstörung* (vgl. Zenker 2006).

⁷⁷ Die Differenz zwischen dem Tabak- oder Alkoholkonsum von Jungen und Mädchen nimmt entgegen dieser Angaben ab, der Konsum der Jungen wird sogar von dem der Mädchen überschritten, da sich traditionelle Geschlechterrollen auflösen (vgl. Zenker 2006).

an bzw. setzt Mediennutzer*innen einem Konditionierungsprozess aus.⁷⁸ Vorschneile Rückschlüsse zwischen Gewaltdarstellungen und dem daraus resultierenden Verhalten männlicher Rezipienten übergehen Untersuchungen, welche die *unmittelbare Erfahrung* körperlicher und sexueller Gewalt in Form psychosozialer Belastungen als häufige Suchtursache nennen. Relevant ist bei diesem Blick der Verweis auf die aktive Aneignung von Geschlechtsidentität: Diese wird medial nur von außen an ein Individuum herangetragen und so durch bloße Umerziehungsmaßnahmen verändert, nicht aber in pädagogisch begleiteten Bildungsprozessen reflektiert und somit nachhaltig bewusstmacht (vgl. Zenker 2006). Geschlechtsspezifische Suchtarbeit beschäftigt sich noch immer überwiegend mit Frauen und

„[d]ie Männer bleiben, trotz ihrer Überzahl, vorwiegend in nicht hinterfragten gesellschaftlich determinierten Rollen stecken und werden selten darin unterstützt, eine positive männliche Identität zu entwickeln. U.a. auch wegen der von der Medizin geprägten Sichtweise, dass die Sucht und nicht der süchtige Mann behandelt wird“ (Zenker 2006: 339).

Aus den bisherigen Ergebnissen folgen zwei grundlegende Empfehlungen zur gendersensiblen Suchtarbeit: *Erstens* ist eine geschlechtsrollenspezifische Perspektive im Umgang mit süchtigen Mädchen und Jungen, Frauen und Männern unabdingbar, um den bisher undifferenzierten und kategorialen Zugang zu den Geschlechtern herzustellen. *Zweitens* bedeutet dies die Entwicklung von Genderkompetenz der professionell Tätigen in den Bereichen Prävention und Beratung sowie der Therapie von Süchten. Dies beinhaltet die Reflexion der eigenen Geschlechtsidentität in der Weiterbildung und die Relevanz wissenschaftlicher Begleitung (vgl. Kunert-Zier 2005).

2.2.2.4 Männlichkeit, Körperlichkeit, Sport und Sexualität

In diesem Kapitel werden beispielhaft einige ausgewählte Zusammenhänge⁷⁹ von Männlichkeit zu Körperlichkeit – verbunden mit Sport und Sexualität – dargestellt.

⁷⁸ Auch wenn die Beschäftigung mit diesen medialen ‚Bilderwelten‘ auf groteske Weise an den Begriff ‚Bildung‘ erinnert, hat dies nur wenig mit Angeboten zur Reflexion zu tun, die dem Bildungsbegriff entspräche (vgl. 2.1, 2.3), sondern stellt eine pädagogisch unprofessionelle gesellschaftliche Praxis von Erziehung der Mediennutzer*innen dar, deren Verhaltensauffälligkeiten wiederum vom Gesundheitssystem und vor allem von psychologischem und pädagogischem Fachpersonal aufgefangen werden. Einschränkend sei darauf hingewiesen, dass entscheidend ist, wer diese Auffälligkeiten als solche erkennt und für behandlungsbedürftig erklärt.

⁷⁹ Um die komplexe Verflechtung der Themenschwerpunkte in diesem Kapitel zu erfassen, wird die angegebene Literatur zur Vertiefung empfohlen.

Körper werden sozial gedeutet und gleichzeitig individuell erlebt. Die menschliche Entwicklung ist dabei geprägt durch Wahrnehmung und Wirksamkeit und bewegt sich zwischen Leiblichkeit und der Herstellung von Einheit zwischen „Sehen und Sichtbarsein, Berühren und Spüren, usw.“ (Niekrenz 2011: 494f). Niekrenz bezieht sich auf Gebauer und Wulf (2003), die mit dem Begriff der ‚Memesis‘ die Einverleibung und Reproduktion sozialer Ordnung beschreiben (vgl. Gebauer/Wulf 2003). Der Körper dient somit als Plattform, seine Geschlechtlichkeit zu demonstrieren, wobei die Relevanz für den Erhalt des Selbstwertes bei Jugendlichen eng an das Körperkonzept und die körperliche Attraktivität⁸⁰ geknüpft wird (vgl. Hartmann-Tews 2011). *Leibeigenschaft* erhält somit eine ganz wörtliche Bedeutung, denn Körperlichkeit ist als zentrales Merkmal nicht von Männlichkeit zu trennen, die wiederum sozial konstruiert und in Wechselwirkung von Entwicklungs-, Lern- und Sozialisationsprozessen erzeugt wird. Der individuelle Nutzen des Körper-Seins oder auch des Körper-Habens liegt nicht nur darin, die Welt leiblich erfahren zu können, sondern sich selbst und das Verhältnis zur Umwelt über Spiegelung der Körperlichkeit durch Medien (Fotos, Videos) zu reflektieren (vgl. Müller 2011).

Der Sport⁸¹ stellt als gesellschaftliches Teilsystem mit seinem Anspruch der körperlichen Leistungssteigerung und Handlungsorientierung eine weitere Projektionsfläche für das gesellschaftliche Ideal von Männlichkeit dar und bietet vor allem Jungen die Gelegenheit, ihren Körper zu spüren und Glücksmomente zu erfahren. Anerkennung und auch das Gefühl von Ehre spielen eine weitere Rolle (vgl. Neuber 2003 zit. n. Hartmann-Tews 2011; Schnack/Neutzling 2007). Regelgeleitete Zweikämpfe sind ebenso auch für die Persönlichkeitsentwicklung relevant, da mit ihnen Disziplin, Beharrlichkeit, Fairness und Verantwortung sozial erlernt werden (Werner/Quensel/Reider 1982 zit. n. Wolters 2008).⁸²

Die Industrie nutzt die Verknüpfung von Sport und Männlichkeit und produziert diese regelrecht, was vor allem während der Adoleszenzphase bei jungen Männern mit dem Tragen beworbener Markenkleidung Ausdruck findet⁸³, um einen Szenecode zu repräsentieren die Gruppenintegration zu fördern. Dazu zählen auch Bodybuilding und

⁸⁰ Es mangelt hierbei jedoch an Studien zu Erwachsenen (vgl. Hartmann-Tews 2011).

⁸¹ Damit konnotierte Begriffe sind: „Siege, nach einer Niederlage sich wieder zusammenraufen, Freundschaft, Kameradschaft, Kraft, Schnelligkeit, Körperbeherrschung, Ballgefühl, Technik, Eleganz, Anmut, Unsterblichkeit“ (Schnack/Neutzling 2007: 234). In wie weit diese Zuschreibungen von der Beobachterperspektive abhängen, wird in Kapitel 2.1.4 erläutert.

⁸² Zur Steigerung körperlicher und geistiger Kontrolle sowie Einübung von Gelassenheit, verweist Wolters auf Budo-Pädagogik und dessen Anspruch an den ‚friedvollen Krieger‘ (vgl. Wolters 2008).

⁸³ Kinder werden zunehmend zu werberelevanten Konsument*innen (vgl. Hertig 2008).

andere Formen des Körperstylings, beispielsweise Tätowierungen, freiwillige Verbrennungen oder Narbenbildung (vgl. Hertling 2008).

In Bildungsprozessen dient der Körper als Medium zwischen Individuum und Außenwelt. Er unterliegt dabei gesellschaftlichen Normen und wird durch unterschiedliche habituelle Praxen inszeniert, die neben der Identifikation mit Geschlecht auch Ethnie, Religion, Profession, etc. einschließen (vgl. Niekrenz 2011).

Sexualität ist nicht zuletzt aufgrund der öffentlichen Debatten um sexuelle Gewalt oder sexuelle Nötigung (vor allem durch Männer) und der Forschung zu sexueller (männlicher) Gewalt eine Kategorie, die Sex, Körper und Männlichkeit vereint.

„Der Sanfte als Und-Mann, der reißende Wolf als zerstörender Vergewaltiger, der Dirty Lover als netter Vergewaltiger von nebenan: All diese Bilder [...] variieren das uralte Motiv der wilden Triebhaftigkeit des Mannes, die es zu kontrollieren, zu fürchten oder zu nutzen gilt“ (Schnack/Neutzing 2006: 16).

Auf der einen Seite werden hormonelle Dispositionen als Einflussfaktoren genannt, die hetero- bzw. homosexuelles Begehren beeinflussen, auf der anderen Seite wird aus sozialkonstruktivistischer Sicht die Reproduktion der sozial hergestellten Ordnung verteidigt. Sexualität als Trieb, der innerhalb dieses Regelsystems zu befriedigen wäre und sogar zum Verlust der Selbstkontrolle im Fall einer Straftat führe, ist demnach umstritten und betont somit die konflikthafter, bis heute mit keinem reliablen Ansatz erklärbaren Auswirkungen sexueller Handlungen als Bewältigungsmuster in Krisensituationen (Böhnisch/Funk 2002).

Die Ausrichtung an kulturellen Vorgaben spiegelt sich im kindlichen Spiel wieder, der Imitationen von Heirat und heterosexuellen Verliebtseins. Darüber hinaus lässt sich eine geradezu zwanghafte *heteronormative Konstruktion*, beeinflusst durch Peers, beispielsweise am Flirtverhalten von Jugendlichen analysieren. Zudem stützen Befunde aus der Intersexualitätsforschung die Auflösung naturgegebener Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008). Ohne biologische Orientierungen stößt jedoch auch ein sozialkonstruktivistisches Konzept an Grenzen. Denn schon die Feststellung der Sexualreife von Jungen bemisst sich nicht am Alter, sondern am Datum des ersten Samenergusses (Ejakularche), die Sexualreife von Mädchen ist mit der ersten Menstruation (Menarche) verbunden (vgl. Kluge 1998)⁸⁴. Im

⁸⁴ Der Beginn des praktizierten Sexuallebens von Jungen wie von Mädchen – untersucht man das Alter der Jugendlichen – ist während der letzten Jahrzehnte gesunken. Beispielsweise praktizieren Jungen häufiger als Mädchen Selbstbefriedigung, die sogar im Säuglingsalter anhand von Erektionen durch innere und äußere Stimuli beeinflusst und in Form von Selbststimulation zu erkennen ist. Jungen verstehen Masturbation überwiegend als autonomes Sexualverhalten, was weniger als Ersatz für gemeinsamen Geschlechtsverkehr interpretiert wird (vgl. Kluge 1998, Kluge 2008).

sozialpädagogischen Umgang mit *Jungen* wird der Blick auf eine ausschließlich sozial konstruierte Sexualität jedoch dem

„intime[n] Empfinden von selbstzugehöriger Körperlichkeit und sexuellem Eigenerleben, auf das sich gerade Jugendliche immer wieder beziehen, verdunkelt [...] [und kann] die Eigendynamik des sexuellen Selbst [...] nicht auflösen (Böhnisch/Funk 2002: 137).

2.2.2.5 Männlichkeit und Gewalt

In gesellschaftspolitischen Debatten und pädagogischen Diskursen zum Thema Gewalt herrschen immer noch Stereotype vor, nach denen Männer prinzipiell als Täter und nicht als Opfer von (sexueller) Gewalt bzw. häuslicher Gewalt gesehen werden. Gesellschaftlich wie individuell wird der männliche Habitus verknüpft mit der Verleugnung persönlicher Ohnmacht und ist damit von hegemonialen Verhältnissen beeinflusst (vgl. Hurrelmann/Bründel 1999, Lenz 2001, Böhnisch/Funk 2004, Connell 2006, Stiehler 2013).⁸⁵ Im folgenden Kapitel werden vorwiegend Forschungsergebnisse zu *Männlichkeit und Täterschaft* diskutiert und in Bezug zu geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen gesetzt.

„Gewalt bezeichnet destruktiv intendierte Operationen als ultimates Mittel der Machtausübung im Rahmen einseitiger Über- bzw. Unterordnungsverhältnisse“ (Endruweit/Trommsdorff 1989: 252 zit. n. Ax 2004).

Gewalt wird in vier Ebenen gegliedert – *strukturelle, seelische, sexuelle und körperliche* (vgl. Ax 2004). Physische Gewalt gilt in unserer Gesellschaft als männlich und zudem als unzivilisiert, vor allem wird Aggressivität überwiegend als typisch männliches Merkmal betrachtet. Wird die kulturanthropologische Perspektive hinzugezogen, kann ein

„empirisch nachweisbare(r) Zusammenhang zwischen dem männlichen Geschlechtshormon Testosteron und einer Neigung von Individuen zu aggressivem Verhalten“ (Tillmann 1997: 53).

festgestellt werden. Dies wird gestützt durch die Nachweise emotionaler, somatischer Vorgänge, die sich der bewussten Einflussnahme auf das eigene Handeln dahingehend entziehen, dass das Opfer nicht mehr als Person, sondern als „Träger der eigenen Hilflosigkeit gesehen wird“ (Böhnisch/Funk 2004: 124).

⁸⁵ Die Diskussion um die ‚mannig‘-faltigen Ursachen männlichen Gewaltverhaltens wird an dieser Stelle verkürzt, da sie einen sensiblen und weit umfassenderen Rahmen, als ihn diese Arbeit bieten kann.

„Wenn die eigene Hilflosigkeit eines Menschen unsere eigene anrührt, wir diese aber verneinen, weil wir sie als unsere eigene Schwäche verurteilen, erregt das Opfer in uns Selbsthass. In der Hilflosigkeit verwandelt sich unsere eigene Angst in Wut auf den Unterlegenen. [...] Je unmenschlicher wir uns benehmen, desto stärker verwerfen wir unser eigenes Leiden und verraten das menschliche Selbst, das wir nie haben durften“ (Gruen 2004: 57-58).

Gewalt entsteht nach Gruen aus Aggression, einer Spaltung aufgrund von Wut auf die Eltern, die dem Kind das Ausleben von Gefühlen und damit auch von Hilflosigkeit verwehrten (vgl. Gruen 2004).

„Ein Kind weint, fühlt sich traurig. Eltern, Mutter oder Vater fühlen dann, [...] dass [sie] [...] etwas nicht richtig gemacht habe[n], und dann fühlen sie sich sofort schuldig. Dieses Gefühl lehnen sie ab und das Kind spürt, dass die Eltern böse werden, weil sein Traurigsein in den Eltern Schuldgefühle hervorruft. Also verleugnet das Kind seine traurigen Gefühle [...]. Jetzt fühlt sich das Kind schuldig, weil es durch sein So-Sein den Eltern unangenehme Gefühle bereitet. [...] Die Handlung und die Person werden nicht mehr voneinander getrennt gesehen. Und später können wir es selbst auch nicht mehr voneinander trennen. In dem Moment, wo wir vielleicht einen Fehler machen, denken wir sofort: Wir taugen als ganze Person nicht“ (Gruen 2001: 104).

Im Gegensatz zur *sozialen* Konstruktion in Bezug auf die Verhaltensdisposition wird bei Aggressivität auf der Suche nach einem *biologisch* angelegten Geschlechtstypus grundsätzlich von interkulturellen Unterschieden zwischen Männern und Frauen ausgegangen. Beim Erlernen aggressiven Auftretens bilden die biologische Anlage oder auch hormonelle Veränderungen des menschlichen Körpers nur den Ausgangspunkt, müssen jedoch abhängig von der gesellschaftlichen Entwicklung der Geschlechterrollen verstanden werden (vgl. Schenk 1979).⁸⁶ Das Hormon Testosteron, das als biologischer Auslöser für aggressives männliches Verhalten gilt, lässt sich als dessen Ursache nicht belegen. Das Argument dafür liefert das Verständnis um die Komplexität der körpereigenen Botenstoffe, die in Wechselwirkung mit menschlichem Verhalten stehen und im Gegenzug Verhaltensweisen wiederum die Hormonausschüttung beeinflussen. Als Ursache für erhöhte Gewaltbereitschaft sind

⁸⁶ Gegen die daraus folgende schlichte Reduktion in die Formel „niemand ist der Sklave seiner Hormone“ (Tillmann 1997: 54) spricht die Annahme, dass Hormone einen starken Einfluss auf den Körper und damit auch auf individuelle Verhaltensweisen ausüben, was bzgl. der Menstruation der Frau kaum in Frage gestellt wird. Dass zum Beispiel die Auswirkungen der Pille nicht unerheblich sind, belegt eine Studie aus Sheffield (Großbritannien): „Einerseits verändert die Pille die während eines natürlichen Zyklus wechselnde Ausstrahlung und Wirkung der Frau auf das andere Geschlecht. Andererseits beeinflusst die Hormongabe die Wahrnehmung der Frau, was potenzielle Partner betrifft (Nachrichtenagentur Wissenschaft-aktuell 2009 [08.10.2009]).“

Gewalterfahrungen und instabile Familienverhältnisse sowie mangelnde Reflexion gewalttätiger Handlungen zu nennen (Faulstich-Wieland 2008).

Männliche Aggressionsbereitschaft, so stimmt Kluge (2008) mit Sentker/Wigger (2007) überein, werde erlernt und nicht angeboren. Sie berufen sich zur Stützung dieser Aussage auf aggressive Tierarten, die zwar Aggressivität aufweisen, jedoch über kein Testosteron verfügen (vgl. Sentker/Wigger 2007). Wieland verweist hingegen auf männliche Aggressivität, die von kulturellen Zuschreibungen geprägt ist, jedoch auch Ähnlichkeiten mit tierisch-männlichem Verhalten erkennen lässt. Diese biologischen Bezüge sind bislang jedoch empirisch nicht belegt (vgl. Wieland 2008).

Die Argumentation, dass Aggressivität eine angeborene Verhaltensdisposition sei, die bei beiden Geschlechtern vorhanden ist, allerdings unterschiedliche Ausprägungen erfährt, wie es Bischof-Köhler (2006) beschreibt, scheint der These Butlers (1991) zu widersprechen. Butler fasst das biologische *und* das soziale Geschlecht als konstruiert und kulturell tradiert auf (vgl. Bischof-Köhler 2006, Wieland 2006, Butler 1991).

Wolters bezeichnet Gewaltimpulse bei Jungen als normal und empfiehlt als Instrument von Gewaltprävention die Schaffung entsprechender Spielräume zur Kontrolle der ansonsten nicht sinnlich erfahrenen Gewaltimpulse (vgl. Wolters 2008). Weibliche Gewalt findet sich vor allem in Formen der Autoaggression oder indirekt in Liebesentzug oder versteckter Herabsetzung. Körperlich ausgeübte Gewalt ist überwiegend bei männlichen Tätern zu finden, die im Vergleich zum weiblichen Pendant in weit größerer Anzahl in der Kriminalstatistik vertreten ist. Ein weiterer Effekt, den Gewalt im Zusammenhang mit männlichen Peers hat, liegt in der Funktion der sozialen Orientierung; demonstrative Gewalt führt dabei zu Anerkennung, Zusammengehörigkeit und sorgt für Aufmerksamkeit. Böhnisch und Funk kommen zu dem Schluss, dass Bewältigungsverhalten von Männern in kritischen Lebenssituationen tendenziell extrovertiert und von Frauen tendenziell introvertiert ausgeübt wird (vgl. Böhnisch/Funk 2002, Matzner/Tischner 2008b, Köhler 2008, Schnack/Neutzling 2011). Die Reaktion von Männern und Frauen, wie sie als geschlechtstypisch beobachtet wird, findet statt, da sie gesellschaftlich erwartet wird. Daraus folgt eine kontinuierliche Ausprägung stereotyper Verhaltensweisen, was, solange sie als geschlechtstypisch akzeptiert werden, schließlich dazu führt, sie als normal bzw. naturgegeben zu betrachten.

Dieser Kontext lässt erkennen, dass stereotype Bewältigungsmuster neben der pädagogischen Klientel auch bei Professionellen in der Sozialen Arbeit auftreten (vgl. Böhnisch/Funk 2002). Das Verhalten geschlechtsspezifischer Stereotype betrifft selbst Forscher*innen, die nicht vermeiden können, diese (wenigstens implizit) anzuwenden (vgl. Wieland 2006). Bauer (2006) betont bei dem Thema ‚Aggression unter

Genderaspekten' die maßgebliche Beeinflussung der Forscher*innen durch persönliche Vorannahmen der Autor*innen. Dabei führt sie eine Untersuchung an, in der der Beobachtereffekt Erwachsener auf Jungen und Mädchen im Hinblick auf deren Reaktionen im Kontakt zu Fremden getestet wurde. Den Versuchspersonen wurde das tatsächliche Geschlecht der beobachteten Subjekte gegensätzlich mitgeteilt. Den als ‚Jungen‘ benannten Kindern wurde von den Versuchspersonen vermehrt Wut, den als Mädchen deklarierten Kindern öfter Angst zugeschrieben (vgl. Bauer 2006).⁸⁷

Für Möller (2008) spielt dieser Gesichtspunkt auch bei Strafdelikten eine Rolle, dem

„Grad der Polizeiauffälligkeit männlicher Migrantenjugendlicher, [die] deutlich [...] von der besonderen Aufmerksamkeit der Ordnungsbehörden und einer erhöhten Anzeigebereitschaft in der Bevölkerung [abhängt]“ (Möller 2008: 275).

Männliche Jugendliche und Erwachsene stellen in der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) 2014 nicht nur den Großteil der Täter*innen, sondern sind ebenso bei den Opfern häufiger vertreten (vgl. World Vision Deutschland e.V. 2007, Bundesministerium des Innern (BMI) 2014). Bei weiblichen Tatverdächtigen fasst die PKS zusammen:

„Im Jahr 2014 waren 25,7 Prozent der registrierten Tatverdächtigen weiblichen Geschlechts (2013: 25,7 Prozent). Bei der „Verletzung der Fürsorge- und Erziehungspflicht“ lag ihr Anteil bei 69,3 Prozent. Auch bei „Entziehung Minderjähriger“ (49,1 Prozent) und bei „Missbrauch von Scheck- und Kreditkarten“ (47,3 Prozent) lag der Anteil weiblicher Tatverdächtiger deutlich über dem Durchschnitt. Es folgen „einfacher Ladendiebstahl“ mit 37,8 Prozent und „Waren- und Warenkreditbetrug“ mit 34,9 Prozent. Bei „Körperverletzung“ betrug der Anteil weiblicher Tatverdächtiger 19,4 Prozent und lag damit unter dem Durchschnitt“ (BMI 2014: 12).

In der World Vision Kinderstudie 2007 wurden bei der Gewaltausübung und -erfahrung unter Kindern deutlicher ausgeprägte Unterschiede zwischen sozialen Schichten festgestellt als im Vergleich der Geschlechtergruppen (vgl. World Vision Deutschland e.V. 2007). Jungen und Männer sind trotz des Nachweises, dass ‚Gewalttäter‘⁸⁸ hauptsächlich männlichen Geschlechts sind, überwiegend nicht gewalttätig (vgl. Matzner/Tischner 2008a). Männliches Gewaltverhalten als Ausdruck von Selbstbehauptung, Selbstwirksamkeit, als Suche nach Anerkennung und Kompensation von Ängsten findet jedoch *grundsätzlich* vermehrt nach außen gerichtet

⁸⁷ Die Unterschiede im aggressiven Verhalten und im Umgang mit Wut erscheinen innerhalb eines Geschlechtes jedoch deutlich größer zu sein als zwischen den Geschlechtern (vgl. Bauer 2006).

⁸⁸ Grundsätzlich wird immer noch von ‚dem Gewalttäter‘ nicht von ‚der Gewalttäterin‘ gesprochen.

statt, erhält dadurch eine höhere Aufmerksamkeit und wird öfter sanktioniert (vgl. Böhnisch 2004, Stiehler 2013).

2.2.3 Konstruktion von Männlichkeiten

Die Grundannahme, dass Geschlecht sozial konstruiert wird, bezeichnet die geschlechterreflexive Pädagogik als *Doing Gender*. Mit diesem Konzept unterscheiden West/Zimmermann (1987) zunächst drei Kriterien, die dazu beitragen, dass Zweigeschlechtlichkeit als soziales Ordnungsprinzip hergestellt und die damit verbundene Begründung der (biologischen) Ungleichheit zwischen Frau und Mann sozial konstruiert und reproduziert wird. Zwischen ‚sex‘ als biologischer Kategorie, die mit der Geburt gegeben ist und ‚gender‘, der Geschlechtszugehörigkeit, die durch Interaktion zwischen Individuen geschaffen und aufrechterhalten wird, setzen West/Zimmermann die ‚sex-category‘, die sozial erwünschte Form der Selbstpräsentation (vgl. Gildemeister 2008). Von geschlechtlicher Arbeitsteilung und Paarbildung stabilisiert, wird die konstruierte Zweiteilung der Geschlechter nur schwer aufzulösen sein, wobei ein Lösungsansatz zur Senkung der gesellschaftlichen Relevanz von Geschlechterkategorien in der Intersektionalität liegt. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden jedoch erst dann brisant, wenn damit Status- und Wertunterschiede verbunden werden. Da dies subtil geschieht, bedarf es weiterer empirischer Forschung zu Interaktionen, die Geschlechtsunterschiede reifiziert (vgl. Gildemeister 2008). Neben Personen wird auch kulturellen Objekten eine Geschlechtsbedeutung verliehen, das gilt ebenso für Körper, Kleidung, (Körper-) Schmuck, Auftreten, etc. und kann unter den Begriff ‚Sexuierung‘ gefasst werden (vgl. Hirschauer 1989, 2.1.2.4).

„[Der] Satz [einer Hebamme], ‚es ist ein Junge‘, der sich implizit auf die Genitalien beruft, ist [...] eine konstruktive Feststellung, weil dieser Bedeutung lehrt“ (Hirschauer 1989: 101).

So wie ‚weiblich‘ als ‚nicht-männlich‘ gedeutet werden kann, erhält die Konstruktion von ‚Männlichkeit‘ ihre Abgrenzung über ‚Nicht-Weiblichkeit‘ (vgl. Hirschauer 1989, Böhnisch 2006, Meuser 2010). Dies findet bei Jungen bereits ab drei bis fünf Jahren statt, wenn sie feststellen, dass sie sich körperlich von der Mutter unterscheiden. Böhnischs Erklärungsmodell dafür lässt sich wie folgt erläutern: Die Abwesenheit⁸⁹ des

⁸⁹ Das Dilemma liegt bei 3 Millionen alleinerziehenden Eltern (80% davon Mütter) darin enthalten, dass ein anwesender Vater weder Garant für eine aktive Vaterschaft noch für den Sohn damit verknüpfte Chance auf konstruktive Auseinandersetzung mit der männlichen Geschlechtsidentität bietet (vgl. Böhnisch 2008).

Vaters und die überwiegende Konfrontation mit der mütterlichen Form der Lebensbewältigung und weiteren weiblichen Bezugspersonen in Kindergarten oder Schule, die Wahrnehmung, wie diese den Alltag mit all seinen Rückschlägen und Frustrationen bewältigen, führt zu einer Idealisierung der Vaterfigur. Dies wird gestützt von medial rezipierten Bildern eines ‚starken Mannes‘. Durch die Abwesenheit der männlichen Bezugsperson in der Familie fehlt es den Söhnen an der Möglichkeit, sich mit seiner Form der Auseinandersetzung in Berufs- und Geschlechterrolle zu identifizieren. Da Jungen ihre Geschlechtsidentität durch Abgrenzung von der Mutter erfahren und diese oft den präsenteren Elternteil darstellt, werden weibliche Anteile abgespalten und negiert (vgl. Böhnisch 2008). An wen wendet sich ein Junge um seine Geschlechtsidentität in Abstimmung zum gleichen Geschlecht zu konstruieren? Männlichkeit, so Meuser in seinem Konzept des ‚doing masculinity‘, wird in den ‚ernsten Spielen des Wettbewerbs‘ kompetitiv und in homosozialen Feldern angeeignet. Körperliche und verbale Auseinandersetzungen, die in homosozialen Gemeinschaften inkorporiertes Wissen um individuelle Geschlechtlichkeit, Risiko⁹⁰- und Gewaltverhalten ausdrücken, sind eine Form, Männlichkeit unter Beweis zu stellen und strukturell einzuüben (vgl. Meuser 2006, Bourdieu 1979).

„[Dadurch] wird eine typische Form der Herstellung sozialer Situationen angeeignet, nicht aber ein spezifisches Norm- oder Wertesystem“ (Meuser 2006: 175).

Diese Strukturierung in Form der Selbstsozialisation dient zur Aneignung hegemonialer Männlichkeit (2.2.3.2). Sie findet individuell statt und reproduziert gleichzeitig vorhandene Machtstrukturen; es kann also auch von *Selbst-Bildung* oder *Selbst-Entwicklung* gesprochen werden (vgl. Bilden 1991). Eine große Anzahl männlicher Jugendlicher versucht im Laufe ihrer Selbstsozialisation das Eingeständnis eigener Hilflosigkeit zu vermeiden. Der daraus resultierende Kontrollzwang wird ab der Jugendphase bis ins Erwachsenenalter eingeübt. Für männliche Pädagogen ergibt sich in der Arbeit mit männlichen Jugendlichen und Erwachsenen das Ziel, diese mit deren Abwehrmechanismen zu konfrontieren und ihnen dessen Folgen zu verdeutlichen (vgl. Möller 2008).

⁹⁰ Seelische und körperliche Verletzlichkeit werden dabei aufs Spiel gesetzt, Konflikte werden dabei ausgetragen, sei dies nun durch Beschimpfungen mit Wettbewerbscharakter, ‚Dissen‘ oder ‚Kampftrinken‘ (vgl. Meuser 2006).

2.2.3.1 Männliche Stereotypen

Geschlechtsstereotype gründen auf allgemeinen Annahmen über Eigenschaften oder Verhaltenserwartungen von Männern und Frauen (vgl. Hirschauer 2003). Indem sie das in einer Kultur und einer Region für typisch männlich oder typisch weiblich gehaltene Verhalten kennzeichnen, legen sie öffentliche Erwartungen fest,

„indem sie ‚richtige‘ Eigenschaften von Männern und Frauen durch Vereinheitlichung definieren. [...] Stereotype über männliches Verhalten sind: abenteuerlustig, aggressiv, kräftig, mutig, unabhängig, stark, Stereotype über weibliches Verhalten: liebevoll, einfühlsam, gefühlvoll, schwach“ (Golombok/Fivush 1994 zit. n. Bründel/Hurrelmann 1999: 14).

Stereotypen sind individuell erfahrene sowie kulturell tradierte Kenntnisse über Verhaltensweisen beider Geschlechter bzw. Prognosen darüber mit ausgeprägter Konstanz (vgl. Eckes 2008). Schon ab den ersten Lebenstagen lassen Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen auf Geschlechtsstereotype schließen, die bei erwachsenen Männern – schon im Mutterleib impulsiver und schwerer zu besänftigen als Mädchen – nachgewiesen für mehr Risikobereitschaft und Durchsetzungsvermögen stehen (vgl. Bischof-Köhler 2008). Mädchen spielen im Durchschnitt weniger wettkampforientierte Spiele und geben sich kooperativer als Jungen (vgl. Gebauer 1997). Im Sport gelten nach Erkenntnissen der Stereotypenforschung u.a. Kampf, Stärke, Härte, Durchsetzungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft als männlich (vgl. Hartmann-Tews 2011).

Eckes (2008) sieht die Funktion von Stereotypen in der allgemeinen Orientierung von Individuen für effektive Handlungsplanung; weiter dienen sie bei einem mangelnden Selbstkonzept als Orientierungshilfe. Sie gelten als Faktoren, die mit der Ausübung von Gewalt und Kriminalität in Verbindung gebracht werden⁹¹ (vgl. Eucarius/Eulenbach/Fuchs/Walgenbach 2010).

Die Verwendung von Geschlechtsstereotypen wird zum einen von den Träger*innen der Geschlechter genutzt und – für diese Arbeit von besonderer Bedeutung – folglich *auch* von Wissenschaftler*innen und Professionellen in der Sozialen Arbeit.

„In der sozialpädagogischen Beratungsarbeit von Männern mit Männern hat sich bestätigt, dass das Zugeständnis von Hilflosigkeit ein ganz zentrales Tabu in der männlich

⁹¹ Weiterhin werden soziologische Ansätze wie die Subkulturtheorie und psychologische Konzepte wie die Trieb- oder die Frustrations-Aggressionstheorie angeführt, um Ursachen delinquenten Verhaltens zu finden (vgl. Eucarius/Eulenbach/Fuchs/Walgenbach 2010).

determinierten Welt darstellt. Hilflosigkeit ist für viele Männer in ihrer Sozialisation ein abgewehrtes, kein positives soziales und kulturelles Gut“ (Voigt-Kehlenbeck 2008: 154).

Stereotype stehen eng in Zusammenhang mit dem Habitus, der Verkörperung des Sozialen.

„Frauen, die sich [...] bewusst nach ‚außen‘ verhalten – sich zum Beispiel aggressiv, laut, provozierend geben – gelten dann als ‚abnormal‘, während das bei Männern eher dem männlichen Habitus gutgeschrieben wird. In unserer Gesellschaft existiert immer noch eine relativ eindeutige geschlechtsspezifische Normalitätsvorstellung“ (Böhnisch/Funk 2002: 17).

Geschlechterstereotype verdecken die Kenntnis darüber, dass Unterschiede innerhalb der Geschlechter größer sind als zwischen den Geschlechtern (vgl. Faulstich-Wieland 2008).

2.2.3.2 Hegemoniale Männlichkeit

Männliche Stereotype werden nach dem Konzept der hegemonialen *Männlichkeit* tradiert und reproduziert. Bei der Vorstellung des hegemonialen Ansatzes wird eine tendenziell allgemeine Perspektive eingenommen, was bedeutet, Männlichkeit in ihrer Gesamtheit zu betrachten und weniger in deren konkreten Ausprägungen, die sich abhängig von Religion und Kultur entsprechend stärker manifestieren. Für eine gelingende pädagogische Arbeit mit Jugendlichen ist deren Migrationshintergrund ein entscheidender Faktor, der in Kapitel 2.3.4 Interkulturelle Kompetenz näher erläutert wird. Im Sinne einer machttheoretischen Betrachtung bildet dieses Konzept den Ausgangspunkt einer soziologischen Theorie über Männlichkeit und die maßgeblich von Connell formuliert wurde (vgl. Connell 2006, Meuser 2010).

„Hegemoniale Männlichkeit ist der Kern des männlichen Habitus, das Erzeugungsprinzip eines vom männlichen Habitus bestimmten Doing Gender bzw. doing masculinity [...] und nicht die Praxis selbst“ (Meuser 2010: 123).

Das bedeutet nicht, eine Geschlechterrolle lediglich passiv zu übernehmen, die ein von den jeweils gesellschaftlichen Strukturen abgeleitetes Erwartungsmodell darstellt, sondern steht für inkorporiertes Handeln als einem aus sich selbst heraus erzeugenden Moment (vgl. Meuser 2010). Beispielsweise wird Homosexualität im Sinne der Aufrechterhaltung hegemonialer Männlichkeit deutlich abgewehrt, weil sie als Angriff auf die heterosexuelle Norm gesehen wird (vgl. Meuser 2010).

„In Wirklichkeit sieht der Mann sich selbst und Frauen durch Abstraktionen, die einer Metaphysik der Notwendigkeit von Stärke, des Herrschens und der Macht entsprechen und nicht der eigentlichen Realität des Anderen“ (Gruen 2004: 50).

Herrschaft wird nach Krais/Gebauer (2002) dem Individuum nicht aufoktroziert, sondern sie befindet sich in ihm als Anlage, was der Begriff des Habitus mit der *Verkörperung* der gesellschaftlichen Einflüsse beschreibt, die als soziale Praxis des Individuums Aspekte dessen Gewordenseins ableiten lassen.

Die Bezeichnung ‚*männliche* Herrschaft‘ verleitet dazu, Männlichkeit und damit *Männer* als dessen Inkorporierung in der Betrachtung sozialer Ungleichheitsverhältnisse als deren Ursache zu sehen, anstatt zu erkennen, dass Männer *wie* Frauen Opfer der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse sind, beispielsweise durch aktive Beteiligung an der Herabsetzung von Frauen bzw. Männern (vgl. Bourdieu 2005). Dieser Prozess der Unterdrückung eigener Hilflosigkeit oder abgespaltener Persönlichkeitsanteile endet in der Projektion derselben auf andere Menschen – auf deren kategoriale Zuordnung wie Rasse, Gesundheitszustand, Geschlecht, Religion, Nationalität oder Weltanschauung (vgl. Gruen 1986). Die Frage nach den Ursachen für diese Formen der Abspaltung und damit auch für die Verantwortungslosigkeit, zu den eigenen Emotionen und damit verbundenen Erschütterungen eigener Selbstkonzepte zu stehen, bleibt offen. Festzuhalten ist, dass diese Projektionen *unabhängig* vom eigenen Geschlecht stattfinden und dies nicht nur auf Träger eines Geschlechts, da Geschlecht als Dimension – wie Religion oder Nationalität – nur eines von vielen Kriterien ist, um zu projizieren. Die Relevanz der Dimension *Geschlecht* kann aufgrund der Durchdringung in fast alle gesellschaftlichen Felder zwar nicht geleugnet werden, verliert jedoch als *einzig*e Begründung an Glaubwürdigkeit und entspräche einer unangebrachten Reduzierung des komplexen Sachverhaltes, um politisch schnelle Lösungen zu evozieren. Eine konkrete Umsetzung findet diese fragwürdige Praxis jedoch in feministisch geführten Debatten, in denen ‚männliche Herrschaft‘ und damit ‚Männlichkeit‘ subtil bzw. offen in „direkten Zusammenhang“ (Connell 2006: 226) gebracht wird.

„Die männliche Kontrolle der Ressourcen und die Prozesse, die diese Kontrolle aufrechterhalten, sind freilich nicht die einzigen Faktoren, die die Welt formen, aber es besteht ein direkter Zusammenhang zwischen ihnen und den Aspekten wie Gewalt, Ungleichheit, Technologie, Umweltverschmutzung und Weltentwicklung. [...] [G]eschlechtsbezogene Macht [...] ist eine Kraft, die im Hintergrund wirksam ist und zwar bei einigen der verhängnisvollsten Themen unserer Zeit“ (a.a.O.).

Dies kann so missdeutet werden, dass die Identifikation mit ‚Mann-Sein‘ als ‚Nicht-Frau-Sein‘ für bestehende gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse verantwortlich ist. Die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Missständen und Geschlechtsidentität sind zwar beschreibbar, jedoch zu komplex und unmöglich in sozial praktikable Ansätze zu deren Überwindung umzusetzen, solange in dieser Form pauschalisiert wird, anstatt die Lösung im individuellen Umgang mit einem anwesenden Menschen durch Identitätsarbeit zu suchen (vgl. Gruen 1986).⁹²

Während Connell in der Beschreibung der „Komplizenschaft“ des Mannes noch mit polemischen Formulierungen wie „Vorherrschaft“, „Frontlinie des Patriachats“, „Schlachtenbummler“, oder „büstenhalterverbrennende Feministinnen“ den emotional geführten und teils verhärteten Debatten Assoziationen zu einem Kriegsschauplatz weckt, stellt sie⁹³ die „männliche Kontrolle der Ressourcen“ in „direkte(n) Zusammenhang [zu] [...] Aspekten wie Gewalt, Ungleichheit, Technologie und Umweltverschmutzung [...] [den] verhängnisvollsten Themen unserer Zeit“ (Connell 2006: 226).⁹⁴ Diese geschlechtsspezifische Zuordnung ist nachvollziehbar, bringt jedoch vor allem in politischen und pädagogischen Settings antisexistische Perspektiven hervor, die oft durch *weibliche* Geschlechtsidentität der debattierenden

⁹² Das gesellschaftspolitische Ziel der Chancengleichheit von Mann und Frau wird oft gleichgesetzt mit dem der Geschlechtergerechtigkeit, letztere droht jedoch bereits bei der zur Erreichung des ersten Ziels Chancengleichheit angewendeten politischen Mittel und aus den Genderdebatten resultierenden sozialen Effekte zu scheitern. Dies wird daran deutlich, dass beispielsweise die Reaktionen auf männliche Erzieher in Kindergärten/Kindertagesstätten, die in extremen Situationen alleine aufgrund Ihres Mann-Seins mit der unausgesprochenen Erblast eines potentiellen Triebtäters behandelt werden. Wenn eine Aufdeckungsmeldung die nächste jagt, und jede vielfach wiederholt wird, entsteht medial das Bild, dass die pädagogischen Einrichtungen von pädophilen Männern flächendeckend und massiv durchsetzt sind. Männliche Fachkräfte ereilt damit ein Generalverdacht“ (Rose 2011 [20.03.2013]). So berichtete dem Autor der Arbeit ein anonymes Erzieher aus der sozialen Praxis, als männlicher Pädagoge im Kindergarten eine Pfeife betätigen müsse, sobald er in die Nähe von Räumen komme, in denen die weibliche Intimzone der Kinder gestört werden könne, wie Wickelraum, Toilette oder Dusche. Kleinen Mädchen beim Toilettengang, Ankleiden oder gar beim Waschen zu helfen, komme nach seinen Angaben gar nicht erst in Frage und dabei sei es in den Augen der Kolleginnen unwesentlich, ob dieser Mann selbst Vater ist und es im Umgang mit seiner Tochter zur alltäglichen Routine gehört. Dieser Umgang mit Männern ist empirisch nicht untersucht und steht stellvertretend für eine kontroverse und unfähige Zusammenarbeit mit Männern auch im pädagogischen Berufssetting. Der Anspruch an Gerechtigkeit, selbst der an Chancengleichheit darf aus männlicher und weiblicher Perspektive kritisch hinterfragt werden. Im Besonderen da Stereotypisierung (bei völligem Nachvollzug über deren Entstehung und deutlich sichtbaren Diskriminierungen) selbst vor pädagogischen Einrichtungen nicht Halt macht. Aus diesem Grund muss ein zentrales Element der Entwicklung pädagogischer Professionalität auf dieses Tabuthema gerichtet sein, zum Beispiel durch Auseinandersetzung mit Gewalt gegen Männern (vgl. Lenz 2001) konstruktiv um diese im Geschlechterdialog aufzulösen. Die Gefahr, unbegründete Urteile zu fällen, ist hoch, Identifikation mit einem Geschlecht nicht auszuschließen (vgl. Connell 2006). Die Fußnote dient ausdrücklich nur einem anonymen Beispiel aus der Praxis und darf bei den Leser*innen verstanden werden als Anregung zur Vergegenwärtigung der Unmöglichkeit und der Frage nach dem eigenen Anspruch an den Umgang mit Männern in pädagogischen Einrichtungen.

⁹³ Zum Zeitpunkt der Erstauflage 1999 von ‚Der gemachte Mann (vgl. 2006), führte Robert Connell noch seinen männlichen Vornamen. Heute ist sie als Reawynn Connell bekannt und zählt zu den führenden feministischen Männerforscher*innen.

⁹⁴ Männlichkeit ist gesellschaftlich deutlich negativ geprägt (vgl. 2.1.3) bzw. im Zuge der Frauenbewegung auch als solche definiert (vgl. Connell 2006, Hagemann-White 1984).

Forscher*innen aufgeladen sind und gegenseitige *Schuldzuweisungen* hervorrufen.⁹⁵ Einen Gegensatz dazu bildet die kritische Auseinandersetzung Mays mit Ansätzen der antisexistischen Jungenarbeit.

„Zudem sei es pädagogisch schlicht falsch und unproduktiv, Jungen individuelle Schuld für das zu geben, was sie einzulösen gezwungen sind“ (May 2011: 218).

Connells Vorstellung der „Komplizenschaft“ und damit der Teilhabe an der sogenannten „patriarchalen Dividende“ (Connell 2006: 101) wird von ihr logisch herausgearbeitet, genauso wie sie neben der stellenweise auffälligen Polemik auch nüchtern argumentiert (vgl. Connell 2006). Die Wechselwirkung der männlichen und weiblichen sozialen Praxis hat auch Gruen (1986) formuliert und er unterstreicht diese wie folgt: Frauen akzeptieren die Auffassung der Wirklichkeit des Mannes, bestätigen dadurch dessen Imagination von Macht, um gleichzeitig selbst Macht auf diesen geltend zu machen.

„Dadurch wird Sex zum Mittel, über den Besitz des Mannes zu seinen mythisierten Kräften zu gelangen. Daß[sic] dies ein Akt der Destruktivität und nicht Liebe ist, ersehen wir an der verdeckten Rache solcher Frauen, die darauf bestehen, zum Lenker des Schicksals des Mannes zu werden. Sie zwingen ihn, immer und immer in jeder Lage Held zu bleiben“ (Gruen 1986: 51).

Connells breit rezipierter Begriff der ‚Komplizenschaft‘ wird von Bourdieu weiter ausgeführt; nach ihm ist die symbolische Herrschaft der Sexualpraxis nicht dem Geschlecht als solchem zugeordnet. Dies wird deutlich durch die Perspektive von Homosexuellen: Bourdieu vermutet, dass Frauen homosexuelle Männer die „Komplizenschaft mit dem männlichen Geschlecht“ unterstellen, gleichwohl diese sexuell auch das „weibliche Prinzip (passiv penetriert)“ ausleben und somit dem männlich dominierten „herrschenden Prinzip“ definitorisch widersprechen (Bourdieu 2005: 203).

Die männliche Herrschaft, die sich in der Arbeitsteilung von Mann und Frau ausdrückt, setzt wie die Kategorisierung in zwei Geschlechter und deren Herstellung durch ‚Doing Gender‘ gesellschaftliche Strukturen voraus. Das gilt auch für deren Einlagerung im Habitus der Männer und der Frauen, die dafür eine Disposition besitzen (vgl. Engler 2008, Bauer 2002, Krais/Gebauer 2002).

⁹⁵ Die Politische Debatte um Ungleichheit, soll hier nicht weitergeführt werden. Es gilt, die Schlagkraft und Energie, die darin enthalten ist, zu verdeutlichen, denn diese wirkt sich direkt auf die Bildung/Verfestigung männlicher Stereotype und männliche Geschlechtsidentität aus (vgl. 2.1.3.1 ‚Diagnose: Junge‘).

2.2.4.3 Habitus und Männlichkeit

Der *Habitus* als das *inkorporierte Soziale* im Subjekt wird von Bourdieu (1982) als soziologisches Analysekonzept verstanden und meint, dass das Subjekt prozesshaft und abhängig von äußeren sozialen Aspekten eine Identität entwickelt. Das daraus entstandene Konstrukt ist untrennbar mit dem menschlichen Körper verbunden, sozusagen in ihm gespeichert. Der Habitus wird wahrgenommen als individueller Ausdruck u.a. in Körpersprache, Sprachgebrauch, Kleidungsstil, Gesten und Musikgeschmack. Er ist genau so widersprüchlich wie die Umwelt, die auf ihn einwirkt, da er biographisch erworben ist und Brüche enthält (vgl. Villa 2011, Krais/Gebauer 2002, Engler 2008).

Bourdieu versteht den Habitus sowohl als „strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur“, dem *modus operandi*, mit dem sich ein Individuum durch Praktiken und Dinge, mit denen es sich umgibt, definiert und wiedererkennt wird. Der Habitus ist demnach eine Struktur, die gleichzeitig durch dessen Produkt, eine „strukturierte Struktur“, das *opus operatum*, hervorbringt, die Bedeutung des eigenen Handelns wie der sozialen Stellung. Aus diesem „einheitsstiftende[n] Erzeugungsprinzip“ durch den *modus operandi*, der Klassifizierung von „Gegenstände[n] und Praktiken“ und damit eine symbolische Abgrenzung⁹⁶ zur Umwelt schafft, besteht der Lebensstil eines Menschen (Bourdieu 1982: 279-283).

Für die Forschung in der Jungenbildung ist dieses sich selbst erzeugende Prinzip des *modus operandi* in der Beschreibung von Lebensstilgruppen relevant. Raithel (2004) fasst fünf typische Lebensstile Jugendlicher in folgenden Merkmalszuschreibungen zusammen:

- zurückhaltend-technikinteressiert,
- risikobereit-bürgerlichkeitsablehnend,
- risikohaft-hedonistisch,
- hochkulturell-partizipativ und
- unterhaltungsbezogen.

Solche Lebensstile haben eine strukturgenerierende Funktion für die Auswertung der Interviews mit pädagogischen Fachkräften und deren autobiographischen

⁹⁶ Geschlechtsidentität wird erst durch permanente Reproduktion von Differenzierungsmerkmalen aufrechterhalten. Wird die eigene Männlichkeit ausgedrückt, geschieht dies durch Sprache, Verhalten und/oder Denkmuster, die sich zwangsläufig von der Art unterscheiden, die als weiblich gilt. Durch die Deklassifizierung des anderen Geschlechts, wird der Handlungsspielraum eingeschränkt, was größtenteils unbewusst verläuft (vgl. Bourdieu 1982, Krais/Gebauer 2002).

Bedeutungszuschreibungen des Junge-Seins sowie der damit verbundenen Rückbezüge zur professionellen Praxis.⁹⁷ Im wissenschaftlichen Diskurs werden verschiedene Formen des Habitus aufgegriffen. So wird türkischen Jugendlichen in einer Studie von Bohnsack (2001) ein zwiespältiges Verhältnis zwischen dem *sozialen* Habitus und dem *persönlichen* Habitus attestiert, also zwischen dem Anspruch ihres sozialen Umfeldes, in Familie und Öffentlichkeit, Kontrolle auf die Frau auszuüben und den eigenen, durchaus konsensfähigen Bedingungen des Mannseins.

Ein „grundlegende[s] Element[...] der sozialen Identität“ stellt die „geschlechtsspezifische Prägung des Habitus“ dar (Krais/Gebauer 2002: 50). Von einem *geschlechtlichen* Habitus sprechen auch Lenz/Luig (1995) und betonen, dass die Geschlechtszugehörigkeit zwar durch zwischenmenschliche Interaktion und entsprechende Zuordnung oder Abgrenzung zu einem Geschlecht reproduziert wird, aber längst als *natürlich* bedingte Zuordnung gilt (Lenz/Luig 1995 zit. n. Faulstich-Wieland 2008). Die Basis dafür bildet das gesellschaftlich geteilte Wissen darüber, was Geschlecht zu bedeuten hat (vgl. Faulstich-Wieland 2008). Raithel hebt hierbei Geschlechtsdifferenzierungen des Habitus durch männliches *Risikoverhalten* hervor, der sich praktisch zum Beispiel in einem unkontrollierten Ernährungsstil von Jungen äußern kann, wodurch die subjektive Geschlechterrolle einerseits *abgebildet* und andererseits *hergestellt* wird (vgl. Raithel 2004).

Abstrahiert man diese Form der Reproduktion männlicher oder weiblicher Geschlechtsidentität auf den Begriff des ‚Ich‘, kulminieren die unterschiedlichen Rollen eines Subjektes zu einer *Person*, was im Speziellen zu einer teils zwiespältigen Zuordnung zu *einem* Geschlecht, im Allgemeinen konfliktbesetzte Handlungen und innere Zerrissenheit⁹⁸ des Menschen führt (vgl. Krais/Gebauer 2002).

„Insofern der Habitus gebunden ist an den lebenden Menschen, an die Person, und damit an die körperliche Existenz [...] wird einsichtig, dass der Mensch nur *einen* Habitus hat“ (Krais/Gebauer 2002: 75).

Für die Sozialwissenschaft bietet das Habituskonzept von Bourdieu eine Möglichkeit für die Analyse von sozialer Wirklichkeit in der Verkörperung im Subjekt. Dies gelingt durch Beobachtungen und Befragungen von Menschen unter Berücksichtigung der Selbstbetroffenheit der forschenden Person.

⁹⁷ Die genauen Ausprägungen der Lebensstile werden in Kapitel IV, der Diskussion der Interviewergebnisse dargelegt; um den chronologischen Aufbau der Arbeit und damit Überblick zu wahren, zunächst der Blick auf den Habitus-Begriff.

⁹⁸ Eine praktische Anwendung dieses Phänomens bietet das Kommunikationsmodell ‚Das Innere Team‘ (vgl. Schulz von Thun 2010).

„Wir bringen unsere je eigene und besondere Sichtweise der sozialen Welt hervor, aber wir tun dies mit Schemata, die wir nicht selbst erfunden haben, [...] [, sondern] die in uns und ‚in der Welt enthalten‘ sind“ (Engler 2002: 253).

Der Habitus erfährt so in seiner Realisierung unterschiedliche Formen und entspricht explizit keiner statischen Identität, sondern ist charakterisiert durch ein vielschichtiges kontextspezifisches Selbstverständnis durch Handlungen und Merkmale, die von sozialen Verhältnissen bedingt sind und als Weiblichkeiten und Männlichkeiten verstanden werden können (vgl. Meuser 2010, Krais Gebauer 2002). Wesentlich für Bourdieu und auch für den Kontext dieser Arbeit ist der Anspruch, wissenschaftliche Erkenntnisse und damit auch Dualismen, wie beispielsweise die der geschlechtsspezifischen Kategorisierung von Welt, *immer* in Abhängigkeit des Kontextes⁹⁹ zu betrachten, in denen soziale Handlungen analysiert werden. Dazu gehören auch die Selbstreflexion von Wissenschaftler*innen bzw. die Selbstbeschreibungen pädagogischer Fachkräfte, deren autobiographische Daten die Basis der vorliegenden Untersuchung bilden. Dies erlaubt Rückschlüsse auf die Formen des professionellen Selbstverständnisses der interviewten Jungenarbeiter mit besonderem Fokus auf deren Geschlechtsidentität im Kontext ihrer Berufsentwicklung und Sinndeutung ihrer sozialen Wirklichkeit.

In Kapitel 2.2.1 wurden unterschiedliche Konzepte zur *Entstehung von Geschlechtsidentität* vorgestellt und mit dem Fokus auf männliche Geschlechtsidentität erläutert. Die Darstellung beinhaltete Theorien über die mögliche Determiniertheit des Geschlechtes und gesellschaftliche Rollenerwartungen, denen sich ein Individuum ausgesetzt sieht, Sozialisations- oder Lernprozesse, die damit verbunden sind, den Ansatz der *Selbstsozialisation*, welche den eigenverantwortlichen Aspekt individueller Aneignungsprozesse betont, das Konzept der Kognitionspsychologie und damit verbunden das des Imitationslernens an männlichen Vorbildern. Biologische Einflüsse lassen sich auch aus Sicht der Männerforschung nicht leugnen, doch hängen diese mit der interaktiven Zuordnung zu einem¹⁰⁰ der beiden Geschlechter zusammen. Daran anknüpfend wurden der männlichen Geschlechtsidentität soziale

⁹⁹ Folglich werden Dualismen dahingehend aufgelöst, dass sie auf einer Metaebene der Wahrnehmung (vgl. 4) transzendiert werden. Zur Veranschaulichung sei analog die bereits in der Antike formulierte und von Evolutionsbiologen ungeklärte Frage nach dem erstmaligen Erscheinen entweder des Huhns oder des Eis angeführt. Auf der dualistischen Ebene scheint keine Lösung dieses Konfliktes in Sicht, wird diese Ebene jedoch aus Sicht Bourdieus verlassen, liegt die Antwort nahe, dass beide nur *gleichzeitig* erscheinen können (wobei Zeit als Moment der Betrachtung verstanden werden kann, nicht als Datum innerhalb der Evolutionsgeschichte) oder *keines von beiden*, da sich Huhn und Ei gegenseitig *bedingen* (vgl. 4.5).

¹⁰⁰ Oder es findet demonstrativ keine Zuordnung statt, siehe Gendersternchen (vgl. 1).

Themenschwerpunkte wie *Gesundheit*, *Sucht* oder *Gewalt* gegenübergestellt und Zusammenhänge mit geschlechtsspezifischen Stereotypen sowie individuellen kulturell bedingten Rollenerwartungen nachgewiesen. Welche Metatheorien damit in Verbindung stehen, zeigte Kapitel 2.2.3 *Konstruktion von Männlichkeiten* am Beispiel der *hegemonialen Männlichkeit*, vertreten durch Connell und des *Habituskonzeptes* Bourdieus. Die Anzahl der vielschichtig aufgefächerten Ansätze lässt sich nicht nur schwer vergleichen, sondern auch nicht abschließend beurteilen, da sie *kontextspezifisch* zur Erklärung unterschiedlicher Verhaltens- und Handlungsweisen von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Psychologie, der Soziologie und der Erziehungswissenschaft, somit auf unterschiedlichen Ebenen eingesetzt werden und unterschiedliche Ziele verfolgen, was beispielsweise für den Stellenwert der Sozialisationstheorie gilt (vgl. 2.2.1.2). Auf der Ebene *individueller* und *sozialpädagogischer Interaktion* bietet jedoch genau diese Komplexität theoretischer Hintergrundfolien eine Grundlage für eine versprachlichte Reflexion vorausgegangenen Handelns¹⁰¹ und Bildung eines professionellen Profils sowie der Veranschaulichung des Bedarfes an disziplinübergreifender Forschung (vgl. Metz-Göckel 2008).

In einem Ausblick auf die Forschung macht der Männerforscher Lenz mit einem Appell¹⁰² deutlich, wie sehr Männerforschung durch die Wechselwirkung mit geschlechtsübergreifenden Forschungsansätzen entwickelt werden muss, um bestehende Strukturen und Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern aufzubrechen. *Selbstreflexivität* bietet damit die Voraussetzung für gelungene Forschung und Bildung. Sie stellt als herausragenden Aspekt das Individuum in den Vordergrund und damit dessen Auseinandersetzung mit dem eigenen *Geworden-Sein*. Diesem Blick widmet sich die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, deren Inhalte, Ziele und Grenzen im anschließenden Kapitel ausgeführt werden.

¹⁰¹ Siehe auch Biographizität in 2.3.2.

¹⁰² „Unter einer geschlechtsübergreifenden gesellschaftspolitisch relevanten Problemstellung (z.B. Gewalt gegen Frauen und gegen Männer) könnten zudem Ansatzpunkte für eine gemeinsame Gegenstrategie gegen die strukturelle Verfügbarkeit beider Geschlechter unter den herrschenden Verhältnissen entwickelt werden. Ein derartig qualitativ neues Forschungsparadigma würde eine Entscheidung für die Kritik an bestehenden Herrschaftsverhältnissen mit einer parteilich-empathischen Perspektive zugunsten von marginalisierten Menschen und einem hinlänglich hohen Grad an Selbstreflexivität verbinden“ (Lenz 2001: 388).

2.3 Biographieforschung

„Bio-graphie“ (gr. *‚bíos‘*, ‚Leben‘ und gr. *‚gráphein‘*, ‚zeichnen‘ oder auch ‚gravieren‘) verweist zunächst auf die Lebensgeschichte oder auch Lebensgestaltung eines Menschen (vgl. Schulze 2006). Sie ist

„[d]as Ergebnis [...] [eines] lebenslangen Gestaltungs-, Arbeits- und Erfindungsprozesses [...]. Sie gibt Auskunft über das, was wir umgesetzt und uns mit welchen Prinzipien und Überzeugungen angeeignet haben, woran wir gescheitert sind und wer und was wir unter welchen Bedingungen geworden sind“ (Keil 2004: 112).

Es ergeben sich eine passive und eine aktive Seite, zum einen das in das Leben eingraviert Widerfahrene, zum anderen das Nachzeichnen der Lebenserfahrung (vgl. Mührel 2010).

„Der geteilte Gegenstandsbezug in der psychologischen, sozial- oder erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung [...] lässt sich oft kaum näher bestimmen als über das Interesse an der *erzählten Szene*, die auf eine Vergangenheit verweist. Es geht um den sprachlich produzierten, den erinnernd rekapitulierten oder aktuell inszenierten Interakt“ (Griese 2010: 134).

Biographieforschung versteht den Begriff ‚Biographie‘ sehr vielseitig – sie wird beispielsweise wie das Leben in einer Kultur als anthropologische Voraussetzung gesehen. Ein Mensch kreiert (darin) seine Biographie und kann diese verbal oder schriftlich im wahrsten Sinne nachzeichnen oder abbilden (vgl. Schulze 2006). Die aus der Selbstbeschreibung hervorgehende narrative Identität führt zu der Annahme, dass Identität durch sprachliche Praxis erzeugt wird (vgl. Griese 2010). Dabei ist zu unterscheiden zwischen der Praxis der *Beschreibung* und der Praxis des *Beschriebenen* (Nassehi 2008). Dies ist nachzuvollziehen, da zum Beispiel niemals alle Erfahrungen im Leben eines Menschen oder in kontextrelevanten Passagen einer autobiographischen Erzählung retrospektiv wiedergegeben werden können. Biographie verläuft demnach niemals linear, bewegt sie sich doch zwischen unüberschaubaren Faktoren, gesellschaftlichen Normen und Wertvorstellungen, biologischen Voraussetzungen, Gesetzen, Schicksalsschlägen und körperlichen Einschränkungen und orientiert sich an menschlichen Erlebnissen einzelner Subjekte, welche ihre Wahrnehmungen von der Welt mit Selbsterkenntnis kombinieren. Biographie teilt sich dabei in zwei Dimensionen auf: Die *innere* Sicht schaut auf ein Konsortium an Lebenserfahrungen, darunter werden sachliche mit emotionalen Informationen gemeinsam gespeichert (vgl. Schulze 2006).

Die Beschäftigung mit autobiographischem Material führt zu einer individuellen Betrachtung, die auf völlig subjektive Aussagen trifft, worin in ebenso subjektiver Sprache ausgedrückt die Zuordnung in einem komplexen Netzwerk von „Ereignis, Erlebnis, Erinnerung, Bericht und Deutung“ (a.a.O.: 54) stattfindet.

„[E]s geht darum, wie sie [...] Handlungen und Erfahrungen rechtfertigen und begründen, Eigenschaften oder Handlungsspielräume beanspruchen, Selbstwert verteidigen, oder in Frage stellen. Gleichzeitig konstruieren sie mit ihren sprachlichen Beschreibungen [...] auch die Welt, in der sie agieren [...] (und) begründen deren Problemkonstellationen [...] (Lucius-Hoene: 155).

Welche Forschungsschwerpunkte Biographieforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft (2.3.1) einnimmt, wird mit deren Arbeitsbereichen Erwachsenenbildung (2.3.1.1) und Sozialpädagogik (2.3.1.2) vorgestellt. Nachfolgend werden die Grenzen der Biographieforschung (2.3.2) aufgezeigt und abschließend, in Kapitel 2.3.3, die Begriffe *Identität*, *Biographizität* und *Habitus* einander gegenübergestellt, mit dem Anspruch, bei nötiger Trennschärfe deren Verwobenheit zu veranschaulichen und diese für den Forschungskontext fruchtbar zu machen.

2.3.1 Biographieforschung und Erziehungswissenschaft

Marotzkis Neubearbeitung der vier Fragen Kants (1800) „Was kann ich wissen? Woher komme ich? Was soll ich tun? Was ist der Mensch?“ (Kant 1800: 25) bzw. „die Frage des Menschen nach seiner Bedeutung“ (Thiersch 2002: 144) heben die Relevanz von Historizität und Kulturrelativität in einer allgemeinen *erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung* und damit deren anthropologische Bedeutung deutlich hervor (vgl. Marotzki 2006)¹⁰³. Biographieforschung liefert somit einen wichtigen Beitrag zur methodischen und systematischen Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft (vgl. Schulze 2006) und bietet neben unterschiedlicher Methodenauswahl bei der Analyse biographischen Materials eine Reihe von Schwerpunkten wie Lern- und Bildungsprozesse, Handlungsabläufe in sozialen Rahmungen, Erfahrung, Identitätsbildung, Habitus, psychische Problemlagen, sprachliche oder kulturelle Codes, aber auch Zusammenhänge von Interaktion und Sozialisation, die in Bezug auf eben genannte Fokusse interpretiert werden (vgl. Griesse 2010). Die Bedeutung biographischer Selbstbeschreibung für Lern- und Bildungsprozesse in der

¹⁰³ „Aus biographieanalytischer Sicht sind es die zentralen Fragen [...], mit denen Menschen umgehen und auf die sie – wie auch immer – eine Antwort für sich gefunden haben“ (Marotzki 2006: 65).

Erwachsenenbildung (vgl. Alheit/Dausien 2006), für die Jugendforschung oder für die Methodenreflexion der Sozialpädagogik und damit auch für die Professionsforschung (vgl. 2.3) innerhalb der Erziehungswissenschaft werden nachfolgend skizziert.

2.3.1.1 Biographieforschung in der Erwachsenenbildung

Biographieforschung als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft hatte durch autobiographische Texte, schon immer einen festen Stellenwert. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts rücken zunehmend Lebensläufe und lebensgeschichtliche Erfahrungen in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses, was nun auch die *Biographie* in Zusammenhang mit erziehungswissenschaftlichen Kernthemen (vgl. Schulze 2006), wie Lernen, Bildung und Erziehung, stellte (vgl. Griesse 2010). Vor allem in der Erwachsenenbildung verorten sich theoretische wie praktische Überlegungen zu Biographie, Subjektorientierung, Karriere und Lebenslauf in der Bildungs-, Lern- und Übergangsforschung (Alheit/Dausien 2006, Dausien 2011, Kollwe 2011). Biographieforschung als „Erforschung von Bildungsprozessen aus der Sicht und dem lebensweltlichen Kontext Erwachsener [...] bringt neue Erkenntnisse aufgrund des Elements der Narration [...] [und] ist daher als Grundlagenforschung für die Erwachsenenbildung einzuschätzen“ (Schlüter 2002: 302).

Mit der „Distribution von Subjektivität in Einzelsubjekte“ steht die Moderne für das „Zerbrechen des Sinnkosmos“ (Marotzki 2006: 66) des Menschen.

„Das Individuum wird [somit] zur Agentur eines zwangsläufig selbstorganisierten Lernprozesses, dessen Ergebnis eine unverwechselbar[e], aber überaus fragwürdige Biographie darstellt“ (Alheit/Dausien 2006: 432).

Die Erwachsenenbildung untersucht Prozesse biographischen Lernens mit Blick auf

„(a) die Notwendigkeit, aus biographischen Krisen zu lernen; (b) die Explikation quasi ‚mitlaufender‘ biographischer Lernprozesse; (c) die Entdeckung des autopoietischen Potentials biographischer Selbstreferentialität und (d) der zunehmende Anwendungsbezug biographischer Forschung“ (a.a.O.: 433).

Teilnehmerforschung in der Weiterbildung¹⁰⁴ oder Adressatenforschung¹⁰⁵ analysieren „biographische Konstruktionen von Bildungsverläufen“ (a.a.O.: 436). Theoretische

¹⁰⁴ Alheit/Dausien führen hier Kade/Seitter 1996 oder Nittel/Marotzki 1997 als Stellvertreter an (vgl. a.a.O.).

¹⁰⁵ Alheit/Dausien führen hier Kade 1994 bzw. Mader 1995 an (vgl. a.a.O.).

Bezüge in der Erwachsenenbildung stellen drei Konzepte dar, das der *Sozialisation*, der *Individualisierung* und der *Biographie* (vgl. a.a.O.).

Untersucht wird vor allem durch den Einsatz qualitativer Interviews, wie das Subjekt Entscheidungen durch den Rückbezug auf die eigene Biographie erklärt,¹⁰⁶ welchen Umgang es beispielsweise mit Normen und Wertungen aufweist, während sich soziale Kontexte in der Informationsgesellschaft immer weiter auflösen und notwendige Kompetenzen wie „Reflexivität, Biographizität und Flexibilität“ eine zunehmend „reflexiven Bildung“¹⁰⁷ kennzeichnen (Kraul/Marotzki 2002: 8, a.a.O., Schlüter 2002, Thiersch 2002).

„In solchen Phasen [individueller Bildungsprozesse] sind Bildungsfiguren entstanden, die für eine bestimmte Zeit im Leben eines Menschen für ihn eine orientierende Kraft entfalten, die den Modus seiner Welt- und Selbstreferenz bestimmt haben. Wenngleich vollständig klar ist, dass solche Bildungsfiguren handelnd, kommunizierend und biographisierend entstanden sind, also u.a. auch im Medium der sozialisatorischen Interaktion, wird der Schwerpunkt der Analyse auf die Art der Ordnungsbildung infolge der biographischen Selbstorganisation gelegt“ (Marotzki 2006: 123).

2.3.1.2 Biographieforschung in der Sozialpädagogik

Im Kontext der Sozialpädagogik gewinnt die Biographieforschung seit den 1920er Jahren durch die Berücksichtigung der Biographie der Klienten in der Sozialen Arbeit an Bedeutung. Das 1990 in Kraft getretene Kinder- und Jugend- Hilfesgesetz (KJHG) zeichnet parallel zum Ausbau der Biographieforschung in den Sozialwissenschaften die Entwicklung in der pädagogischen Praxis nach und fasst dies mit einer verpflichtenden Lebensweltorientierung zusammen, die den individualisierten Einzelfall und dessen bestimmende Umwelt in einer von Pluralität geprägten Gesellschaft mit einbeziehen soll¹⁰⁸ (vgl. Thiersch 2002, Homfeldt 2004, BMFSFJ 2005). Dieser Anspruch wird in der sozialpädagogischen Fallarbeit, der Kasuistik,¹⁰⁹ bereits seit den 1960er Jahren durch Unterstützung empirischer Methoden in der Sozialpädagogik

¹⁰⁶ Die Analyse biographischen Textmaterials ist immer gebunden an den jeweiligen soziohistorischen Kontext des Biographieträgers und kann deshalb keine allgemeinen Gesetzmäßigkeiten abbilden, wohl aber individuelle und gesellschaftliche Strukturen sozialer Wirklichkeit in ihrer Komplexität eruieren (vgl. Dausien 2002).

¹⁰⁷ (Lebenslanges) Lernen und lebensweltliche Orientierung basiert grundsätzlich auf dem Konzept von Selbstreferentialität und ist daher von bildungstheoretischer Relevanz (vgl. Alheit 2002, Alheit/Dausien 2006, Marotzki 2006, Schweppe 2006).

¹⁰⁸ Vgl. SGB VIII § 27 (2), § 80.

¹⁰⁹ Die Entwicklung der Kasuistik beginnt Anfang des 20. Jahrhunderts und erfährt in den 1950er Jahren zunächst eine psychoanalytische Ausrichtung (vgl. Wensierki 2006).

angewendet (vgl. Thiersch 2002, Dausien 2002, Wensierski 2006). Narrative Identität und damit die Art und Weise, wie Erzählende sich in der Welt deskriptiv verorten, also ihre eigene Identität in einer sich entfaltenden, kommunikativ und kooperativ verhandelten Reflexion vermitteln, bietet der Wissenschaft leicht zugängliches und empirisch aufbereitzbares Material und lässt sich somit analysieren (vgl. Lucius-Hoene 2010).

Eine ähnliche Verwobenheit zwischen Biographie und Erziehungswissenschaft findet man in der Erwachsenenbildung vor: Die Trennlinie zwischen (Lern-)Beratung und Therapie wird dabei als unscharf bezeichnet (vgl. Alheit/Dausien 2006, Kollwe 2010). Dies lässt sich vor allem mit dem Verständnis von Klienten als Biographieträger verstehen.

„Die Aufgaben [der Sozialen Arbeit] lassen sich verstehen als Hilfe in Entwicklungsaufgaben und -belastungen, wie sie sich in den verschiedenen Phasen des Lebens ergeben können, wie sie mit der Biographie als Ablauf des Lebens verbunden sind“ (Thiersch 2002: 143).

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ist die Hervorhebung des Stellenwertes der Biographie insofern relevant, als Jungenarbeit zum einen fallspezifische Pädagogik und damit die Orientierung an der biographischen Entwicklung der Klientel verlangt und zum anderen im Rahmen biographischer Reflexion dem Professionalisierungsprozess der Jungenarbeiter selbst dient.

2.3.2 Begriffsunterscheidungen: Identität, Individualität, Biographie und Biographizität

Die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begriffe *Identität*, *Individualität*, *Biographie* und *Biographizität* weisen bei der Herleitung inhaltliche Überschneidungen auf, die durch eine gegenüberstellende Begriffsbestimmung eine größere Trennschärfe und damit Übersichtlichkeit erhalten:

Identität lässt sich definieren als individuelle Bestrebung, einen Seinszustand zu fixieren, der jedoch von der dynamischen Beziehung zur Umwelt abhängt¹¹⁰ und somit zu einer stets neu generierten, meist narrativ hergestellten (vgl. Kap. 4.), biographischen Selbstpräsentation führt. Identität beantwortet im Sinne der

¹¹⁰ Dazu führt Erikson aus: „[D]er junge Mensch muß lernen, dort am meisten er selbst zu sein, wo er auch in den Augen der anderen am meisten bedeutet – jener anderen natürlich, die wieder für ihn die höchste Bedeutung haben“ (Erikson 1973: 124).

Selbstreflexion eines Individuums die Frage nach dem ‚Wer bin ich?‘ oder im Falle der Zuordnung zu einer Gruppe die Frage ‚Zu wem gehöre ich?‘ (vgl. Alheit 2010). Das Selbst oder die Identität ist als heterogenes Konglomerat von Prozessen und Strukturen zu betrachten, existiert nur im Plural und kennzeichnet sich durch Wechselwirkung einer *Außenperspektive* objektiver Merkmale wie Geschlecht oder soziale Herkunft und einer *Innenperspektive*, der subjektiven Selbstbeschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen. Schon hier zeigt sich, dass deskriptives Ausdrucksvermögen¹¹¹ ein entscheidender Faktor für die Erkenntnis über Identität und Selbstkonzepte darstellt (vgl. Leipold/Greve 2008).

Individualität bezieht sich in diesem Kontext nicht auf ein durch Bezug auf die eigene Biographie abgrenzbares Individuum, sondern steht für die übergeordnete Organisation der komplexen sozialen Wirklichkeit in einem Konstruktionsprozess (vgl. Alheit/Dausien 2006: 441). Dennoch ist Individualität nur durch Biographie nachzuvollziehen, denn diese schließt als Kategorie Subjektivität und Intersubjektivität mit ein (vgl. Marotzki 2010).

Biographie beschreibt hingegen das Konzept einer permanent prozessualen Selbstverortung (vgl. Silkenbeumer/Wernet 2010) und ist vom Verständnis offener angelegt als das Konzept einer feststehenden Identität, wie es bei Erikson zu Unrecht kritisiert wird. Zudem besteht Biographie aus Erfahrungswissen, welches an konkrete erlebte Situationen und damit auch an die Gefühlswelt des Individuums gekoppelt ist (vgl. a.a.O., Alheit 2010). Genannte Autoren betonen, dass bereits Erikson hervorhebe, dass Identität situativ oder retrospektiv hergestellt werde und als gleichzeitige Wahrnehmung der eigenen Kontinuität, eines Sich-Gleich-Seins in der subjektiven Temporalität auftrete (vgl. Erikson 1973). Alheit zieht für diese Argumentation Haußer (1979) hinzu, der den Begriff der Identität ergänzt durch die zusätzliche Wahrnehmung und Verarbeitung eigener Diskontinuität.

Alheit fasst zudem das Potential einer Lebensgeschichte im Begriff der *Biographizität*

„die prinzipielle Fähigkeit, Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen [...] auf eine nur uns selbst verfügbare Weise zu lernen“ (Alheit 2010: 240).

Die daraus resultierenden „Lern- und Bildungsprozesse“ werden daher „als spezifische Arten von Selbst- und Weltinterpretation [verstanden]“ (Marotzki 2010: 181). *Identität* wird nach Alheits Auffassung in einem *transitorischen Bildungsprozess* hergestellt. Dazu steht ein konkretes Subjekt mit entsprechendem Kontext im Fokus. Im Gegensatz zur konventionellen Ansicht, dass durch Lernen hinzugewonnene

¹¹¹ Vgl. Kapitel 8.3.1 Genderbewusste Sprache.

Informationen in bereits vorhandene Strukturen eingebunden werden, geht Alheit davon aus, dass Erlerntes unmittelbar in *neue* Kontexte eingebunden wird und damit bestehendes biographisches Wissen zu neuen Sinnzusammenhängen verknüpft wird, was bisher unbewusstes Veränderungspotential erschließt. Bei diesem Rückbezug auf soziale Kontexte und der vorausgegangenen Selbstreflexion beschreibt die Schlüsselqualifikation *Biographizität* (vgl. Alheit 2010).

Alheit beschreibt *Biographie* als offenes System, das innerhalb des subjektiven Erfahrungsraumes ein lernendes soziales Aktionszentrum bildet. Demnach spiegele Identität sich weder in einem fixierten Seinszustand wider noch in einem dauerhaften ‚Bei-sich-selbst-Sein‘, sondern in einer Verknüpfung von Selbst- und Weltbezug und damit in einem lebenslangen Lernprozess (vgl. Alheit 2010).

Biographische Identität bildet nach Silkenbeumer/Wernet (2010) Konzept einer Strukturierung von Handlungs- und Bildungsprozessen, die ähnlich dem *Habitus* eine Komponente aufweisen, die als durch Sozialisation vorgegebenes Handlungsspektrum bezeichnet werden kann, dem sogenannten „opus operatum“ (a.a.O.: 173, Bourdieu 1982). Daneben bildet die biographisch erzeugte Identität aus dem genannten Spektrum eine Struktur, die zuerst eine arbiträre Handlungspraxis ermöglicht und immer neu generiert. Neben der daraus resultierenden Unvorhersehbarkeit der individuellen Handlungen, folgt auch der Schluss, dass es *die* eine, kontinuierliche Identität nicht gibt, und die unterschiedlichen Rollen und Identitäten, die ein Subjekt in der Alltagspraxis umsetzt, in sich verwoben sind und somit eine Kohärenz verschiedener Selbstentwürfe darstellen. Die Identitätsbildung bedeutet somit eine eigenständige Strukturierung, insbesondere weil es an sozial festgelegten Vorgaben mangelt, wie in einer Situation konkret zu handeln ist (vgl. Silkenbeumer/Wernet 2010).

„Die Frage, wie Individuen jenseits von Erziehungsprozessen im engeren Sinn in eine Gesellschaft ‚hineinsozialisiert‘ und zu einer aktiven Rollenübernahme als kompetente Mitglieder befähigt werden, beinhaltet von vornherein einen Doppelaspekt: die Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen und die subjektive Leistung der Ausbildung von Identität und Handlungskompetenz angesichts einer immer komplexer werdenden Sozialwelt“ (Alheit 2010: 222).

Die „generative Struktur, die zugleich strukturiertes und strukturierendes Element im gesellschaftlichen Prozess ist“ (Alheit/Dausien 2006: 441), gilt auch für die individuelle Logik, die narrativ Lebenserfahrung biographisch ordnet (vgl. Alheit/Dausien 2006).

Ohne die Annahme eines [...] kontinuierlichen und kohärenten Zentrums der Handlungsgenerierung würden die Begriffe Identität und Biographie keinen Sinn ergeben“ (Silkenbeumer/Wernet 2010: 173).

Der in Kapitel 2.2.3 beschriebene *Habitus* eines Menschen macht also Handlungen vorhersehbar und strukturiert diese unbewusst, um soziale Praxis zu produzieren. Zu berücksichtigen ist, dass er vom historischen Kontext, dem Umfeld der gesammelten Erfahrungen eines Individuums, dessen sozialer Lage sowie dessen Zukunftsvorstellungen abhängt. Neben einer der zu erwartenden Situation vorgelagerten Anpassung von Handlungen und Präferenzen, erzeugt der Habitus eine Akzeptanz der sozialen Lage (vgl. Krais/Gebauer 2002). Parallelen dazu weist der kognitionspsychologische Ansatz zur Entstehung der Geschlechtsidentität auf, in dem die individuell festgestellten Dispositionen¹¹² an den Selbstwert geknüpft werden und anschließend durch positive Wertung und Nachahmung der Personen, die als Träger derselben Eigenschaft¹¹³ wahrgenommen werden, Bestätigung suchen. Dies deckt sich weiterhin mit dem Verständnis von *Biographie* als Herstellung von Sinnzusammenhängen, in dem das Subjekt seine eigenen, an Emotionen gebundene Lebenserfahrung als Ausgangspunkt setzt, um mit der Umwelt in Wechselbeziehung zu treten, denn nur „[s]o verbindet sich in ihm Welt- mit Selbsterkenntnis“ (Schulze 2006: 40).

2.3.3 Spannungsfelder der Biographieforschung

Um objektive Wirklichkeit abzubilden und diese auf soziale Strukturen zu übertragen, ist die Auswertung autobiographischen Materials nicht in der Lage (vgl. Schulze 2006), denn narrative Identität erhebt keinen Anspruch auf Darstellung authentischer Wirklichkeit. Sie hat nicht das Ziel einer ontologischen Standortbeschreibung der erzählenden Person. Die Versprachlichung bildet eine situativ konstruierte Form der Interaktion und ist in diesem Sinne als pragmatisch anzusehen. Dementsprechend kann die rekonstruktive Analyse Beschreibungskategorien der Selbstverortung, Handlungswelten und Beziehungen nur Praktiken dieser Interaktion beschreiben (vgl. Lucius-Hoene 2010). Da aus der Perspektive der Biographieforschung naturgemäß eine Subjektorientierung stattfindet, stellt sich die Frage, wie und mit welchem Ziel die empirischen Daten verarbeitet werden. Zentrales Moment ist die individuelle Reaktion auf soziale Prämissen, die Verbindung gesellschaftlicher Anforderungen mit der eigenen Persönlichkeit. Schulze pointiert, dass Widerstände, Verdrängungen, Selbsttäuschung oder (un-)bewusste Verfälschung der Wirklichkeit bei der Analyse

¹¹² In diesem Fall die Feststellung männlicher oder weiblicher Geschlechtsorgane am eigenen Körper.

¹¹³ Hier gleichbedeutend mit Geschlechtszugehörigkeit.

hohes Gewicht haben, denn gerade diese Unstimmigkeiten bieten die Möglichkeit der Interpretation durch die Forschung unter Anwendung großer Methodenvielfalt. Subjektorientierung beinhaltet den Blick auf einzelne Fälle, womit sie dem Anspruch auf Pauschalisierung – versteht man darunter allein statistische Aussagen – nicht gerecht werden kann (vgl. Schulze 2006).

Dem entsprechend folgt Subjektorientierung dem interpretativen Paradigma, welches soziale Wirklichkeit als individuell konstruiert und über die qualitative Analyse individueller Reflexion der Akteure zu erschließen versucht (vgl. Marotzki 2000). Im Vordergrund stehen dabei die „Prozesse der Bedeutungs- und Sinnherstellung und die Prozesse von Selbst- und Weltbildern“ (a.a.O.: 177). Entscheidend für die Betrachtung von Lern- und Bildungsprozessen sind dabei einerseits *Emergenz*, d.h. die Annahme, dass der Mensch autonom Entscheidungen trifft und andererseits, d.h. die Bewusstheit der Endlichkeit des eigenen Lebens bei gleichzeitiger Auflösung eines unvorhersehbar strukturierten Universums durch die Erzeugung von Kontinuität bzw. biographischer Identität (vgl. a.a.O., Alheit/Dausien 2006). Damit ist als erstes Spannungsfeld der Biographieforschung das (paradoxe) Verhältnis von ‚*Emergenz und Kontingenz*‘ benannt.

Weiterhin werden unterschiedliche Verständnisse von Bewusstheit während einer Handlung vertreten: Einerseits wird jede Erfahrung als sprachlich strukturiert betrachtet (vgl. Reinheimer 2011 zit. n. Giese 2010) andererseits durch Sprache *nachträglich* geordnet oder auch narrativ *vorstrukturiert* erst in der sprachlichen Reflexion vervollständigt (vgl. Polkinghorne 1998 zit. n. Giese 2010). Daran anknüpfend wird Abel (2008) aufgeführt, der in Frage stellt, ob eine in der alltäglichen Praxis unreflektierte Handlung mit der anschließend reflektierten Erzählung überhaupt in Einklang zu bringen sei (vgl. a.a.O. zit. n. Giese 2010).¹¹⁴

„Narrative Identität ist somit nicht Teil der erzählten Geschichte, die ihrerseits auf eine wie auch immer geartete Wirklichkeit verweist, oder ein Ergebnis eines inneren Monologs oder Erinnerungsprozesses, sondern sie entsteht in einer Situation des Erzählens selbst, ist interaktiv und situationsspezifisch hergestellt mittels sprachlicher Praktiken“ (Lucius-Hoehne 2010: 154).

Als zweites Spannungsfeld der Biographieforschung kann demnach das Verhältnis von ‚*Nachträglichkeit und Vorstrukturiertheit*‘ festgehalten werden.

¹¹⁴ Schütze beobachtet, dass „Situationen, in denen wir leben und uns bewegen, hochgradig symbolisch verdichtet sind und wir den Aufbau dieser Symbolik und die komplexe Aufschichtung von Hintergrunderwartungen in der Regel nur vage wahrnehmen, dass wir oftmals nicht wirklich verstehen, was wir zu verstehen meinen; bzw[.]: dass wir in der Alltagsroutine nur ‚oberflächlich‘ – unreflektiert – erfassen, was tiefgreifend-szenisch verstanden werden müsste“ (Schütze 2006: 206).

Bis heute besteht Uneinigkeit darüber, ob Identität im Erzählen als Erfahrungswirklichkeit nur abgebildet oder ob der Prozess der Narration selbst als Instrument genutzt wird, das Erlebte zu kategorisieren und ihm damit zu Struktur zu verhelfen (vgl. Ritivoi 2008 zit. n. Lucius-Hoene 2010). Darüber hinaus verweist Ruppert (2010: 98) darauf, dass die „übermächtigen Strukturen aus genuin linguistischen Kategorien [...] über das Individuelle [verfügten] als seien es Akteure“. Wie bereits angeführt, unterstützt die Perspektive des Symbolischen Interaktionismus die Objektive Hermeneutik empirischer Erkenntnisgewinnung. Denn sie geht beispielsweise davon aus, dass dem Protokoll, das zur Erhebung biographischen Forschungsmaterials erstellt wird, nur Bedeutung verliehen wird als Ausdruck der sinnstrukturellen Verfasstheit der sozialen Wirklichkeit, wie sie zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Protokoll Abbildung findet (vgl. Silkenbeumer/Wernet 2010). Dem entspricht auch Nittel (2004), indem er explizit *nicht* der Annahme folgt, dass in biographischen Interviews die Wirklichkeit (in ihrer Ganzheitlichkeit) abgebildet wird; vielmehr legt er Wert auf die Reflexion der Interpretationsergebnisse seitens der Forschenden, die wiederum an die Gewinnung von Wahrheit gebunden sind. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass narrative Interviews unterschiedlich gelesen und interpretiert werden können. Die subjektive Sicht des zu erforschenden Subjektes ist unvermeidbar gekoppelt an die subjektive Sicht des Forschenden (vgl. Kelle/Kluge 2010). Biographieforschung ist folglich auf eine authentische und gestaltende Erzählung angewiesen und damit vom Forschungssubjekt als Verfasser von Sinnhaftigkeit des Handelns. Damit folgt Biographieforschung einer Logik, die samt Struktur auf den Kontext des Interviews beschränkt bleibt. Die autobiographische Narration wird dennoch als Grundlage zur Analyse biographischer Identität verwendet, auch wenn unsicher ist, wie hoch der Wahrheitsgehalt der dargestellten Wirklichkeit ist. Als wesentlich für die Darstellung des Interviews am Einzelfall stellt sich die Wechselhaftigkeit der bewusst ausgedrückten Ebene biographischer Kontinuität mit verborgener Sinnhaftigkeit (vgl. Silkenbeumer/Wernet 2010), welche das dritte Spannungsfeld der Biographieforschung beschreibt: Das Verhältnis von „*manifeste[m]* *Sinn und latenter Sinnstruktur*“ (a.a.O.: 190). Somit lässt sich die

„biographische[] Identität [...] im Spannungsverhältnis zwischen dem, was sie sein will, dem, was sie nicht sein kann, und dem, was sie ist, rekonstruieren“. [...] „[Dies geschieht] aber nicht in der Gegenüberstellung von [...] ‚Wirklichkeit‘ und [...] Erzählung, sondern in der textimmanenten Rekonstruktion [...], die das konkrete sozio-historische Individuum in seiner biographischen Identität [...] charakterisiert und die zugleich sinnstrukturelle Erzeugungsdynamik dieser Identität darstellt“ (Silkenbeumer/Wernet 2010: 190ff).

„Das Individuum als Subjekt seiner Biographie [...] lässt sich letztlich empirisch nicht einholen“ (Ruppert 2010: 100). Die individuellen Selbstbeschreibungen lassen sich jedoch im Kontext der Reflexion professionellen Handelns im Sinne des genannten Spannungsverhältnisses analysieren, beispielsweise in Relation zu den in der Sozialen Arbeit angewandten Theorien wie Sozialisation und Anforderungen wie Genderkompetenz. Versucht man die Ausführungen zu verdichten, so zeigt sich, dass sich Biographieforschung in den Spannungsverhältnissen von *Emergenz und Kontingenz, Nachträglichkeit und Vorstrukturierung* sowie *manifestem und latentem Sinn* entfaltet.

2.3.4 Biographie als soziale Konstruktion von Geschlecht

„Der Mensch ist das, was er in Form seiner eigenen Geschichte für sein Leben hält. [...] ich und die Geschichte, die ich für mein Leben halte, sind nicht zu trennen, Identität ist eine geschichtenförmige Konstruktion, die als Selbsterzählung einer Person präsentiert wird“ (Marotzki 2006: 65).

Konstruktivistische Ansätze rücken von der geschlechtsspezifischen Sozialisation als ‚Formung‘ eines Menschen ab und betonen dessen Selbstverantwortlichkeit im Erschaffen der Wirklichkeit (vgl. Maihofer 2002, zit. n. Nestvogel 2008).¹¹⁵ Marotzkis Aussage unterstützt diese Feststellung: „Welten sind nicht vorgegeben, sondern müssen handelnd, kommunizierend und biographisierend erzeugt und aufrecht erhalten werden“ (Marotzki 2010: 185). Die Vergeschlechtlichung in Prozessen der Modernisierung, Individualisierung und Institutionalisierung stellt insofern gleichzeitig einen Garanten für die Konstruktion des Geschlechtes dar. Alheit und Dausien verweisen hingegen auf die Notwendigkeit eines Konzeptes, das über Biographisierung oder Sozialisation hinausgeht und dabei das Zusammenwirken individueller und gesellschaftlicher Prozesse am konkreten Fall empirisch erfasst, wobei von Interesse ist, wie Lernprozesse von Individuen strukturiert werden (vgl. Alheit/Dausien 2006). Nestvogel befürwortet eine Ausarbeitung der „subjekt- wie auch gesellschafts- bzw. strukturlogischen Seite“, um den „Dualismus zwischen Gesellschaft und Individuum [zu überwinden]“ (Nestvogel 2000: 167). Dausien setzt diesen Anspruch bereits um, in dem sie die Verwobenheit *gesellschaftlicher Strukturen*, die das Individuum in Form

¹¹⁵ An dieser Stelle sei auf Literatur zur Forderung nach Überarbeitung sozialisationstheoretischer Konzepte, die Integration konstruktivistischer oder auch biographischer Sichtweisen (vgl. Bauer 2002, Nestvogel 2008) hingewiesen. Sie stellen eine Abwendung vom Paradigma der Sozialisation dar, wie beispielsweise in der Kindheitsforschung des angelsächsisch/skandinavischen Raums (vgl. Zinnecker 2000).

von Handlungswelten umgeben, mit der *individuellen Struktur*, die sich als biographische Konstruktionsleistung erkennen lässt, im Konzept der *Biographizität* als verbindende Dimension erörtert (vgl. Dausien 1996).

Biographische Identität findet sich in Bourdieus Habitus­theorie wieder und weist zwei unterschiedliche Strukturierungsmöglichkeiten¹¹⁶ auf: Diese bestehen erstens aus der verinnerlichten sozial vorgegebenen Struktur, die eine Objektivierbarkeit des Handelns ermöglicht und zweitens aus einer vom Individuum selbst konstruierten und immer wieder neu geschaffenen Struktur, um auf die Umwelt einzuwirken (vgl. Silkenbeumer/Wernet 2010). Identität kann somit als das Beständige verstanden werden, welches das in der Unbeständigkeit der Umwelt fortlaufend interaktiv hergestellte sozial strukturierte Selbst umfasst. Dies kann sprachlich reflektiert und durch Beobachtung von Handlungspraxen wahrgenommen und erforscht werden.

Dausien betont die Relevanz biographischer Forschungsmethoden in der feministischen Sozialwissenschaft. Mit sozialkonstruktivistischem Blick stellt sie die im wissenschaftlichen Kontext fortlaufend aktuelle Frage nach der Konstruktion von Geschlechterdifferenzen und in diesem Zusammenhang deren empirischer Rekonstruierbarkeit durch Biographieforschung. Geschlecht als narrative biographische Konstruktion wird gemeinsam mit der Kategorie Biographie im Kontext der Geschlechterforschung thematisiert (vgl. Dausien 2009).¹¹⁷

Bilden hebt dies bereits im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischer Sozialisationstheorie kritisch hervor, indem sie die gesellschaftliche Reproduktion eines „schematisierenden Dualismus von männlich-weiblich“ (Bilden 1991a: 279) feststellt.

„Das [...] Problem ergibt sich daraus, daß (sic!) die Frage nach geschlechtsspezifischer Sozialisation bedeutet, nach geschlechtsdifferenzierenden, ‚typischen‘ Sozialisationsbedingungen und nach Geschlechtsunterschieden im Verhalten, Denken, Fühlen zu fragen. Solche Fragen laufen fast zwangsläufig auf die Konstruktion eines männlichen und eines weiblichen Sozialcharakters hinaus“ (Bilden 1991a: 279).

Folglich sieht sie

„(noch?) keine Lösung für das Problem, Forschungsergebnisse im Zusammenhang mit Geschlecht kurz aber nicht stereotypisierend zusammen zu fassen“ (Bilden 2006: 46).

¹¹⁶ Alheit beschreibt diese unterschiedliche Strukturierungsmöglichkeiten als einen der Sozialisation inhärenten „Doppelaspekt: die Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen und die subjektive Leistung der Ausbildung von Identität und Handlungskompetenz“ (Alheit 2010: 221).

¹¹⁷ Zu Reflexionsstrategien im Umgang mit diesem methodologischen Dilemma vgl. Kelle (2000).

Identität als solche und damit auch Geschlechtsidentität wird interaktional hergestellt, in Form der für diese Arbeit geführten Interviews narrativ. Die bisherigen Überlegungen zusammenfassend, liegt der Methodenwahl dabei folgendes Verständnis vom Akt des Erzählens zugrunde:

„Dies ist auch hier wieder zum einen die erzählte Welt, zum anderen die aktuelle Interaktionssituation in der das Erzählen sich realisiert und die im Erzählen hergestellt wird. Erinnerungen und Erfahrungen sind somit nicht unabhängig von ihrer sprachlichen Verhandlung, sondern nur so fassbar, wie sie im Akt des Erzählens auftauchen, eine interaktionale Funktion erfüllen und in der Bezogenheit und Auseinandersetzung mit der Zuhörerschaft bearbeitet werden“ (Lucius-Hoene: 155).

2.3.5 Biographische Selbstreflexion als Zugang zu Genderkompetenz

Scherr (2002) hebt die Abhängigkeit von Biographie, Identität und Praxis der Sozialen Arbeit hervor. Biographizität, die „Bilanzierung von Widersprüchen und Paradoxien“ (Kraul/Marotzki/Schweppe 2002: 9) nimmt neben der Berufsausbildung für Professionalität einen hohen Stellenwert ein (vgl. a.a.O.). Fachspezifisches Wissen im Studium der Sozialpädagogik trifft immer auf individuelle Dispositionen biographischen Ursprungs, die entscheidend dafür sind, welche Inhalte in welcher Form gelernt werden. Die Aneignung einer professionellen Identität gelingt in der Konfrontation der durch das Studium vermittelten unbekannten bzw. ungenutzten Bewältigungsstrategien mit denen, die in der bisherigen Biographie Anwendung fanden (vgl. Schweppe 2004). Eine erfolgreiche Transformation erfolgt, wenn „durch die Veränderung der biographischen Muster neue Handlungs- und Orientierungsmuster eröffnet werden“ (a.a.O. 2004: 163). In der Professionalitäts- und Ausbildungsdebatte, so Schweppe, sei es Anspruch und Potenzial zugleich, Biographieverläufe der Studierenden durch Reflexion anregende Inhalte im Curriculum mit einzubeziehen. Ziel ist, „das Wissen der Professionellen über sich selbst“ und damit „jene (selbst-)kritische und (selbst-) reflexive Distanz zu entwickeln, die professionelles Handeln erfordert“ (a.a.O. 2004: 164). Jungenarbeit bietet Raum zur Selbstreflexion, beinhaltet gleichzeitig jedoch die Bedingung nach der als Genderkompetenz erkennbaren Ausbildung geschlechtlicher und beruflicher Identität.

Teil B – Konzeptioneller Zugang

III Forschungsdesign und Methodenfragen

Qualitative Biographieforschung bietet rekonstruktive Zugänge zu Transformationsprozessen des Selbst- und Weltverstehens und erschließt somit die Identität des Forschungssubjektes auf unterschiedlichen Ebenen wie Geschlecht oder Professionalisierung und bietet/liefert dadurch Situationsbeschreibungen, die auf wesentliche Krisen- und Wendepunkte verweisen können (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2010, Marotzki 2010). In den 1990er Jahren entstand ein deutlicher Anstieg empirischer Projekte in der deutschsprachigen Biographieforschung (vgl. Felden von 2008). Das Verhältnis von Biographie zu vielfältigen Gegenständen stand unter theoretischer und methodischer Betrachtung wie zum Beispiel *Biographie und Geschlecht* (Dausien 1996, Felden von 2003), *Biographie und Profession* (Kraul/Marotzki/Schweppe 2002, Nittel 2002, Dausien 2001), *Biographie und Organisation* (Nittel 2002, Kade/Seitter 2007) oder *Biographie und lebenslanges Lernen* (Alheit/Dausien 2002, Kade/Seitter 1996, Felden von 2006). Studien, welche die Aspekte von *Biographie, Profession und Geschlecht* miteinander verknüpfen, finden sich bei Fell (1999), Strohmaier (2003), Kunert-Zier (2005), Daigler (2008) oder Baar (2010).

Die Form der qualitativen Biographieforschung bietet nach Jakob (2010: 220) die Möglichkeit, „individuelle und kollektive Lern- und Bildungsprozesse“ zu untersuchen und fokussiert durch konkrete Fallanalyse die pädagogisch handelnde Person in Abhängigkeit von Kenntnissen der „Sinnstrukturen und biographischen Verläufe ihrer Adressat/-innen“.

Eine ähnliche Kategorisierung findet sich auch bei Marotzki (2010: 185) wieder, der menschliche Sinn- und Welterzeugung dadurch gekennzeichnet sieht, dass sie „kommunizierend“, „biographisierend“ oder „handelnd“ stattfindet. Somit hat qualitative Forschung

„[...] den Anspruch, Lebenswelten von ‚innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick/Kardorff/Steinke 2010: 14).

Sie stellt neben „Offenheit für Erfahrungswelten“ einen „zentralen Ausgangspunkt für gegenstandsbegründete Theoriebildung“ dar (Flick/Kardorff/Steinke 2010: 14). Dabei wird zwischen drei Ansätzen unterschieden: der „subjektiven Sichtweise“, der

„hermeneutischen Analyse tiefer liegender Strukturen“ und der „Beschreibung von Prozessen der Herstellung sozialer Situationen“ (vgl. a.a.O.: 17).

Völlig unvoreingenommen qualitative Forschung zu betreiben ist nicht nur unmöglich, sondern würde beim Generieren theoretischer Konzepte allein aus dem empirischen Material heraus, schlichtweg zu Ohnmacht auf Seiten der Forschenden führen (vgl. Kelle/Kluge 2010). Das Ziel qualitativer Forschung, subjektive Wirklichkeitskonstruktion konkret zu veranschaulichen, lässt sich nur unter Einbezug der forschenden *Person* im Forschungsdesign herstellen, wie im Folgenden beschrieben wird.

3.1 Methodische Überlegungen

Eine fallanalytische Methode mit Blick auf die „Biographisierung“ der Forschungssubjekte betont deren „Integrations- und Identitätsleistung [...] im lebensgeschichtlichen Prozess (Alheit/Dausien 2006: 441), um „das komplexe Verhältnis von Identität, Lernen und Bildung empirisch in den Blick zu nehmen“ (Nittel/Marotzki 1997: 2 zit. n. a.a.O.). Den Bezugspunkt dieser Forschungsarbeit stellen die biographischen Erzählungen von Jungenarbeitern dar – also im Einzelfall die Narration des einzelnen Subjektes, die auf je eigenen Erfahrungen, Standpunkten, Wissensbeständen und retrospektiven Entstehungshintergründen basiert. Dabei interessiert nicht die Abbildung von *Tatsachen*, sondern die Bedeutungszuschreibung, die die befragte Person im jeweiligen Setting, einer offenen Interviewsituation äußert (vgl. Daigler 2008, Silkenbeumer/Wernet 2010).

Um Expertenwissen, individuelles Erfahrungswissen und die Selbstbeschreibungen der Interviewpartner in einen Zusammenhang zu stellen sowie die Relevanz einzelner Aussagen mit dem Forschungskontext zu verknüpfen und damit bereits während des Interviewverlaufs reflexiv umzugehen, wurde der Theorieteil möglichst aus mehreren konzeptionellen Perspektiven erstellt.

Da auch die persönliche Geschlechtsidentität des Autoren dieser Arbeit selbst, das heißt dessen eigene Verwobenheit mit dem Forschungsgegenstand bzw. die dadurch bedingte Beeinflussung des Forschungsverlaufs Berücksichtigung finden sollte, gehörte zur Vorbereitung der Interviews und deren Auswertung auch fachlicher Austausch und *teilnehmende Beobachtung des Feldes*. Dazu gehörten etwa

Tagungsbesuche¹¹⁸, der Teilnahme an Qualifikationsangeboten¹¹⁹, die Durchführung von Vorträgen für die praktische Umsetzung von Jungenarbeit sowie fachliches Engagement in Form von Kooperationen mit Trägern der Kinder- und Jugendhilfe¹²⁰. In diesem Rahmen galt es, formell und informell Widersprüche und Paradoxien geschlechtsspezifischer Themen zu erkennen, auszuhalten und eigene Standpunkte zu klären, kurzum einen selbstreflexiven Prozess zu durchlaufen und dabei Offenheit für neue Sichtweisen zu gewinnen. Im Bewusstsein, dass Selbstreflexion von Seiten der Forschenden in wissenschaftlichen Arbeiten die Ausnahme bildet, sei hier der vorsätzliche ethnographische Einblick in und die persönliche Auseinandersetzung des Forschers mit dem Thema Geschlechtsidentität genannt. Da an dieser Stelle die Konstruktion der Professionellen sowie der geschlechtlichen Identität der *Jungenarbeiter* innerhalb des Forschungsprojektes interessiert, werden die bisherigen Erkenntnisse nur indirekt in die Arbeit einfließen bzw. erst im Fazit aufgegriffen. Eine Methodentriangulation wäre eine Möglichkeit, ethnographische Beobachtungen aus Seminaren und Tagungsbesuchen mit den Interviewergebnissen zu vergleichen. Biographien bilden nach Dausien (2009) immer auch Subjekt-Kontext-Verhältnisse ab, daher wäre eine möglichst umfassende Analyse der Interviews durch Einbezug von beispielsweise *teilnehmender Beobachtung* aus der Handlungspraxis der Jungenarbeiter auf den ersten Blick sehr hilfreich. Die Triangulation autoreflexiven Datenmaterials, in dem biographische Anteile zu beruflichem Handeln in Relation gesetzt werden, würden durch „Aufzeichnungen von Klienteninteraktionen“ ergänzt, also „die Ebene der Deutungs- und Orientierungsmuster [...] [mit] interaktiven Strukturen“ (Graßhoff/Schweppe 2009: 316). Dies wäre im Sinne der „Erweiterung der Professionalisierungsdebatte“ (a.a.O.: 315) um die Untersuchung des Verhältnisses von Biographie und Profession ergänzt, wäre jedoch von der konkreten also auch zeitlich eingebetteten Interviewsituation gelöst und die Vergleichbarkeit der jeweiligen Fallstrukturen damit erschwert. Die wechselseitige Beeinflussung der Forschungsdimensionen Biographie, Geschlecht und Professionalität werden an dieser Stelle besonders deutlich, müssen jedoch eine methodologische Abgrenzung erfahren,

¹¹⁸ Beispielsweise Netzwerktagungen des Kompetenzzentrum Technik - Diversity - Chancengleichheit e.V., *Neue Wege für Jungs*, Bielefeld, des Forum Männer in Berlin, der AG Jungenarbeit in Frankfurt am Main oder des ‚Symposiums Gender und Schule‘ des Zentrums für Lehrerbildung der Philipps-Universität Marburg in Kooperation mit dem Landesschulamt und der Lehrkräfteakademie Frankfurt am Main.

¹¹⁹ Beispielsweise die Fortbildungen ‚Wie geht Jungenarbeit‘ oder ‚Cross-Work‘, des Fachdienstes Jugendförderung des Landkreis Marburg-Biedenkopf und die Fortbildungsreihe ‚Praxis der Jungenarbeit‘, veranstaltet von der Jugendförderung der Stadt Frankfurt am Main.

¹²⁰ Beispielsweise AG Jungen des Landkreises Marburg-Biedenkopf, Deutscher Kinderschutzbund Orts- und Kreisverband Marburg-Biedenkopf e.V., bsj Verein zur Förderung und bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit e.V., Marburg oder Seminartätigkeit an der Philipps-Universität Marburg.

wenn die geschlechtliche als auch zeitliche Verortung des Forschungssubjekts analysiert werden soll. Die Kategorie *Geschlecht* löst sich in der biographischen Erzählung auf, in der *Zeit* als Strukturdimension bereits zu einer Vielschichtigkeit führt im „Format der Geschichte und Gesellschaft“, „der Zeitgestalt einer Lebensgeschichte“ und „situierter Handlungsverläufe“ (Dausien 2009: 164).

Um sich methodisch der Identität von Jungenarbeitern zu nähern, wird von deren narrativer Konstruktionsleitung ausgegangen. Diese bildet als erzählte Lebensgeschichte den zentralen Ausgangspunkt für die Analyse von Selbstnarrationen, in denen es „nicht um Faktizität, sondern um Sinnstiftungen, die etwas bereits Erlebtes für zukünftige Identitätsentwürfe offen halten“ (Jessel 2008: 150). Das Forschungsziel besteht darin, die unterschiedlichen Erzählungen einer thematischen Vergleichbarkeit zu unterziehen und gleichzeitig ihrer individuellen Fallstruktur gerecht zu werden. Diese einerseits *horizontale* Analyse im Hinblick auf den Forschungsdiskurs scheint gegenüber der *vertikalen* Auswertung, die eine tiefenhermeneutische Vorgehensweise nahelegt, zunächst ein widersprüchliches Vorhaben zu sein und lässt die nachfolgend dargelegte methodische Auseinandersetzung erahnen, um das Forschungsdesign zu begründen.

Nach einer umfassenden Recherche über die Möglichkeiten von qualitativer Datenerhebung und -auswertung in Abhängigkeit von theoretischen Grundannahmen und Anwendungsfeldern, war klar, dass bei der Mehrdimensionalität der Forschungsarbeit die *Angemessenheit der Methoden* im Vordergrund steht (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2010). Auf der Suche nach einem optimalen Zusammenwirken qualitativer Forschungsmethoden zur Beantwortung der Frage nach *subjektiven Relevanzen in Bezug auf Themen wie Biographie, Geschlechtlichkeit, Geschlechtsidentität und Identität als professioneller Pädagoge*, bot sich eine Methodentriangulation an. Erste Überlegungen orientierten sich an eigener Erfahrung mit leitfadengestützten Experteninterviews und der dazu entwickelten Auswertungsmethode von Meuser und Nagel (1991, 2010). Dabei galt es, das forschungsmethodisch notwendige Verständnis von *Identität* und *Biographie* zu berücksichtigen, das bereits in Kapitel 2.3 Biographieforschung beschrieben wurde. Für die Datenerhebung war die Voraussetzung relevant, dass Identität narrativ hergestellt wird. Dabei spielten Überlegungen zum *Symbolischen Interaktionismus* und der *Ethnomethodologie* ebenso eine Rolle wie *radikalkonstruktivistische Thesen* zur Erzeugung von Wirklichkeit aus Sicht der Forschungssubjekte aber auch aus der Beobachterperspektive des/der jeweils Forschenden selbst (vgl. Witzel 1982, Watzlawick 2009, Denzin 2010, Pörksen 2010, 2011, Förster von/Pörksen 2011).

Da dem Experteninterview nach Meuser und Nagel die Flexibilität fehlt, beispielsweise nicht ad-hoc auf Erzählimpulse einzugehen, wurde als geeignete Interviewform schließlich das themenzentrierte Interview gewählt, welches im nachfolgenden Kapitel ausführlich beschrieben wird. Die Auswertung richtet sich nach Empfehlungen für Experteninterviews; auch die forschungspraktische von Kunert-Zier (2005) stellte dabei eine hilfreiche Orientierung dar, um dem Forschungsgegenstand gerecht zu werden.

3.1.1 Das qualitative Interview

Das themenzentrierte Interview bietet mit der Fokussierung auf das Forschungssubjekt und dessen persönliche Erfahrungen innerhalb des Forschungsfeldes eine geeignete Erhebungsmethode innerhalb der Biographieforschung. Als Interviewform ähnelt es in der Durchführung dem *problemzentrierten Interview* nach Witzel, welches das narrative Interview nach Schütze durch die Möglichkeit eingehender interpretativer Klärung in autobiographischen Interviews zu ergänzen sucht.¹²¹ Ungeachtet dessen weisen die beiden Interviewformen bezogen auf die Auswertung Unterschiede auf: Während, so Schorn (2000), das problemzentrierte Interview die qualitative Inhaltsanalyse verwendet, werden themenzentrierte Interviews meist tiefenhermeneutisch und nach psychoanalytischen Aspekten ausgewertet (vgl. Witzel 1982, Leithäuser/Volmerg 1988). Schorn weist jedoch darauf hin, dass auch themenzentrierte Interviews beispielsweise nach der strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet werden können, dabei jedoch die Interpretation unbewusst geäußelter Sinngehalte grundsätzlich ausbleibt.¹²²

Auch wenn Witzel (1982) sich explizit von *Themenzentrierung* abgrenzt, um zu veranschaulichen, dass die Persönlichkeitsstruktur des Interviewpartners nicht im Mittelpunkt des Interviews steht, kann im Kontext der vorliegenden Datenerhebung nicht eindeutig zwischen Themen- bzw. Problemzentrierung differenziert werden, da sich die Instrumente und Vorannahmen, auf die sich beide Perspektiven stützen, teils identisch sind.

Um eine auf den Forschungsgegenstand, der den Kontext von *Biographie*, *Sozialisation*, *Geschlechtsidentität* und *Professionalität* umspannt, optimal eingestellte

¹²¹ Witzel (1982: 53) kritisiert den „Mangel an Nachfragemustern“ im narrativen Interview.

¹²² Bei der Auswertung in der vorliegenden Arbeit wird von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht und die Inhalte mittels Categoriesystem analysiert. Dies geschieht jedoch nur in einem der unterschiedlichen Auswertungsschritte, wie in Kapitel 3.4, Datenauswertung, näher erläutert wird.

Methodenflexibilität zu erhalten, werden die Aspekte aus beiden Erhebungsmethoden kombiniert.

Den problemzentrierten Interviews werden drei Grundpositionen zugeschrieben: die *Problemzentrierung*, die *Gegenstandsorientierung* und die *Prozessorientierung*. Die *Problemzentrierung* unterscheidet sich als einzige Perspektive von denen des themenzentrierten Interviews. Sie zeichnet sich durch eine „gesellschaftliche Problemstellung“ und damit verbunden durch „sozialisationsrelevante Fragestellungen“ aus. Dies wird insofern verändert, als dass der Forscher im Gespräch seine neutrale Rolle aufgibt, sich in diesem Falle immer wieder bewusst macht, Teil der Erhebungssituation zu sein. Dies deckt sich vor allem mit der (bereits im Theorieteil für ‚Doing Gender‘ formulierten) konstruktivistischen Sichtweise, verantwortlich für die eigene Wahrnehmung, also auch Subjekt der eigenen Forschung zu sein (vgl. Schorn 2000, Witzel 2000, Graßhoff/Schweppe 2009, Förster von/Pörksen 2011).¹²³

Als zweite Perspektive gilt die *Gegenstandsorientierung*, das heißt, die Angemessenheit des Methodeneinsatzes wie Fragebogen oder Kommunikationstechniken, welche erzählgenerierend wirken oder zu einem Dialog führen. Um das Gespräch zu entspannen, wird die Verwendung alltäglicher Kommunikationsstile des Forschenden genutzt und dessen emotionalen Bezug zum Thema reflektiert, eingesetzt (vgl. Schorn 2000, Witzel 2000).

Witzel verweist darauf, dass

„eine methodische Annäherung an eine Alltagssituation insoweit angestrebt wird, als das wir uns möglichst an der Reflexionsweise, dem Sprachduktus und der Darstellungslogik der Befragten orientieren, wie sie im narrativen Erzählfluss zum Ausdruck kommen“ (Witzel 1982: 77).

Die dritte Perspektive bildet die *Prozessorientierung*. Gemeint ist eine auf den gesamten Erhebungsprozess zielende Sensibilität und Offenheit gegenüber den interviewten Personen oder ein durch gegenseitiges Vertrauen geprägtes, „tragfähiges Arbeitsbündnis“ (Schorn 2000: 2). Folglich ist es möglich, latente Sinngehalte zu erkennen, da im themenzentrierten Interview der Beziehungsaspekt zwischen

¹²³ Die von Graßhoff/Schweppe (2009: 313) angeführte Wertung von „schlecht“ geführten Interviews [...] [in denen] man teilweise sogar mehr über die Forscherin oder den Forscher als über die untersuchte Wirklichkeit selbst erfahren“ wird, kann daher nicht geteilt werden. Es muss sogar darauf verwiesen werden, dass hier im Sinne der qualitativen Forschung (für die *teilnehmende Beobachtung* formulierten) der Forderung nach authentischer Auseinandersetzung und Identifikation mit dem Forschungsfeld verantwortungsvoll nachgekommen wird (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2010).

Interviewer und Forscher eine größere Rolle spielt als im problemzentrierten Interview. Dies zeigt sich auch in der Empfehlung von kollegialer Supervision im Anschluss an das Interview, um die Möglichkeit einzuräumen, die aus dem Interview erhaltenen Eindrücke nachträglich zu besprechen (vgl. a.a.O.)

Der Schwerpunkt des Interviews liegt daher bei der Narration des Interviewten, findet jedoch je nach Erzählverlauf auch dialogisch statt, was nach Witzel (2000: 2) das „induktiv-deduktive Wechselverhältnis“ betont, also das stetige Abwägen zwischen ad-hoc-Fragen zur Vertiefung und dem Interviewleitfaden.

3.1.2 Interviewleitfaden

Das themenzentrierte Interview ist wie das problemzentrierte Interview durch einen Interviewleitfaden teilstandardisiert und offen strukturiert, um das bestehende Hintergrundwissen zum Forschungsthema zu ordnen und um „zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (Witzel 1982: 90). Er dient der Orientierung des Interviewers während des Gesprächs, das unabhängig vom Aufbau des Leitfadens geführt werden kann. Die Vorbereitung von Fragen und Themenfeldern hilft, die mögliche Bandbreite der Gesprächsinhalte vorab zu fassen und gleichzeitige situationsgebundene Offenheit zuzulassen. Der rote Faden in der Erzählgenerierung der interviewten Person steht deutlich im Vordergrund, wobei gleichzeitig der Leitfaden geistig vom Interviewenden nachvollzogen und mit den Gesprächsinhalten verglichen wird, um ein drohendes Versanden des Gesprächs mit weiterführenden Fragen anzuregen. Dass spontan entschieden werden muss, wann darauf zurückgegriffen wird, macht das themenzentrierte Interview fehleranfällig und setzt Sensibilität, Reflexionsvermögen sowie Erfahrung des Interviewers voraus (vgl. Witzel 1982).

„Der Wissenschaftler [...] muß [sic!] bereit sein, zum einen, seine theoretischen Konzeptionen ständig vom realen Untersuchungsfeld prüfen und korrigieren zu lassen, zum anderen die methodischen Schritte den situativen Momenten entsprechend anzupassen, um zu fruchtbaren Ergebnissen zu kommen“ (Witzel 1982: 34).

Ein Interviewleitfaden dient dazu, den Gesprächsrahmen entsprechend einzugrenzen und deckt im Forschungsprojekt folgende Themenfelder¹²⁴ ab:

¹²⁴ Es findet bewusst keine Nummerierung statt, um die Reihenfolge flexibel zu halten.

- a) Individuell biographische Entwicklung,
- b) Ausbildungsspezifische Entwicklung,
- c) Organisationsbezogene Entwicklung
- d) Persönliche Zugänge zur geschlechtsbezogenen Pädagogik
- e) Wandel bezüglich Zielen, Zielgruppen und Konzeptionen in der Geschlechterpädagogik,
- f) Berufspraxis, Handlungsprobleme/Lösungsstrategien und
- g) berufliche Perspektiven und Perspektiven der Jungenarbeit in Hessen und der BRD.

Am Ende der Interviews wird im Sinne der kollegialen Supervision nach Schorn (2000) die Möglichkeit gegeben, bisher ausgelassene oder aus Sicht der Interviewten zu wenig beachtete Aspekte zu formulieren.

3.2 Datenerhebung

3.2.1 Feldzugang

Der Zugang zum Forschungsfeld wurde durch den Besuch von Netzwerktagen des Kompetenzzentrums Technik – Diversity – Chancengleichheit e.V., *Neue Wege für Jungs*, Bielefeld hergestellt. Berücksichtigt wurden dabei insbesondere die online ersichtliche Netzwerkkarte des Kompetenzzentrums mit der Beschreibung von 135 Einrichtungen [Stand 17.07.2010], die sich mit jungenpädagogischen Konzepten befassen. Für die Gewinnung von Interviewpartnern aus Hessen wurde neben bereits entstandenen bundesweiten Kontakten vor allem die Netzwerkkarte von *Neue Wege für Jungs* genutzt. In einem Telefongespräch wurde zunächst das Forschungsprojekt vorgestellt sowie das Interesse, die Qualifizierung und Tätigkeit der als Jungenarbeiter tätigen Pädagogen erfragt. Die Interviews mit den Jungenarbeitern wurden im Zeitraum von Juli bis November 2010 überwiegend in deren Einrichtungen aber auch privat durchgeführt. Anschließend wurde der Zeitrahmen für das ein- bis zweistündige Interview angekündigt und ein Interviewtermin vereinbart.

Weitere Einsichten in das Feld der Jungenarbeit sowohl aus theoretischer wie praktischer Sicht wurden durch die Teilnahme an Jungenarbeitskreisen sowie Fachveranstaltungen für Jungenarbeiter des Landkreises Marburg-Biedenkopf und der Stadt Frankfurt am Main ergänzt. Die daraus entstandenen Kontakte gingen weit über den Raum Hessen hinaus und ermöglichten einen fachlichen wie auch persönlich bereichernden Austausch mit zahlreichen Akteur*innen und Autor*innen

unterschiedlicher Tätigkeitsfelder aus den Bereichen der Sozialen Arbeit und Geschlechterforschung – darunter Jungenarbeit, Männerarbeit, (offene) Jugendarbeit, Psychotherapie, systemischer Therapie, Erziehung in Kindergarten und -hort.

3.2.2 Sample

Das Sample der vorliegenden Studie setzt sich aus Pädagogen zusammen, die im Tätigkeitsfeld und mit dem verfügbaren Kontextwissen in der geschlechtsspezifischen Arbeit einzuordnen sind. Nach Walter (1994) muss der Forschende aus einem Zusammenhang heraus begründen, dass dieses Wissen nicht allen Personen zugänglich ist, die an dem Handlungsfeld interessiert sind. Dies lässt sich im Fall der Jungenarbeiter aus deren professioneller Haltung zur Jungenarbeit ableiten. Aber auch weitere Auswahlkriterien spielten dabei eine Rolle: Die Auswahl der Interviewpartner sollte demnach auf der Kenntnis über deren Ausbildung und haupt- bzw. ehrenamtliche Tätigkeit in der Jungenarbeit basieren. Einrichtungen und Initiativen der Jungenarbeit in Deutschland sind nicht bzw. unterschiedlich eng vernetzt. Eine Möglichkeit deutschlandweiter Vernetzung und ein Forum für Jungenarbeit bot *Neue Wege für Jungs*, das bundesweite Netzwerk und Service-Büro mit dem Sitz in Bielefeld. Beinahe 135 Einrichtungen beteiligen sich zum Zeitpunkt der Samplebildung an diesem Netzwerk (Stand April 2016: 207). Ihre Angebote gehen über einmalige Maßnahmen hinaus und richten sich an Schüler zwischen 11 und 16 Jahren. Das Netzwerkprojekt bietet eine übersichtliche Darstellung mit Beschreibungen der einzelnen Organisationen bzw. Einrichtungen (vgl. www.neue-wege-fuer-jungs.de/Neue-Wege-fuer-Jungs/Das-Netzwerk, [13.04.2016]). Dieses Netzwerk und die darin enthaltenen Selbstbeschreibungen wird als Vergleichsmöglichkeit unterschiedlicher Einrichtungen genutzt und dafür, erste Kontakte zu Jungenarbeitern herzustellen.

Die Wahl und das Auswahlkriterium der Experten sollten zunächst auf drei Ebenen erfolgen. Um ein weites Spektrum an Berufserfahrung und Tätigkeitsumfang in der Jungenarbeit abzudecken, wurden fünf Experten ausgewählt, die auf mindestens einer der folgenden drei Ebenen agieren:

1. Praxis der Jungenarbeit (Durchführung von Projekten, Seminaren, Kursen und Freizeiten für Jungen),
2. Multiplikatorentätigkeit (Trainer*innen der Jungenarbeiter, Referent*innen für Jungenarbeit, Buchautor*innen und Gendertrainer*innen) und

3. Vernetzungsarbeit/Verwaltung/Redaktion (Leiter*innen von Fachstellen/Foren für Jungenarbeit, Organisation/Redaktion von Fachtagungen zu Jungenarbeit und Leitung/Organisation von Arbeitskreisen).

Mit dem zunehmenden Einblick in das Forschungsfeld wurde jedoch deutlich, dass sich diese Form der Differenzierung nicht eignet, da sich die Aufgaben der Jungenarbeiter über die Grenzen dieser Ebenen hinausbewegen. Hinzu kam eine andere Schwierigkeit, nämlich, dass in den meisten Fällen Jungenarbeit als ein Teil der (sozial-)pädagogischen Tätigkeit stattfindet, die sich aus der pädagogischen Praxis heraus in einem geschlechtsspezifischen Kontext ergibt oder – und das in zunehmendem Maße – explizit als ‚Jungenarbeit‘ mit der Klientel, den Jungen, stattfindet.

Die vorausgegangene Überlegung, die Auswahl der Interviewpartner von vorher festgelegten spezifischen Tätigkeitsfeldern abhängig zu machen, wurde deshalb überarbeitet. Als Ziel wurde formuliert, eine Regionalstudie durchzuführen, in der die Anzahl von acht Personen einen Vergleich der Interviewergebnisse zuließ und dabei deren Einzelfallcharakter berücksichtigt. Das Kriterium für die Auswahl war ein erstes Kontaktgespräch, das sich an der Definition von ‚Jungenarbeit‘ orientierte und sicherstellen sollte, dass die angefragten Pädagogen Jungenarbeit an ihrer Arbeitsstelle durchführen und zu einem Interview bereit seien.

Die Notwendigkeit der Anonymisierung zeigte sich unabhängig vom forschungsethischen Selbstverständnis als relevant, auch wenn bei den wenigen Stellen für Jungenarbeit weit über die Ebene der Landkreise hinausgegangen werden musste. Als Einzugsgebiet bot sich an, ein Bundesland zu wählen. Aus den bereits entstandenen Kontakten, fiel die Entscheidung auf Hessen.

Die Jungenarbeiter, die für das Interview ausgewählt wurden, sind zur Zeit des Interviews innerhalb Hessens in der geschlechtsspezifischen Arbeit mit Jungen tätig und im Alter von 23 bis 41 Jahren. Arbeitsort und Namen wurden selbstverständlich anonymisiert.

Name	Alter (Jahre)	Ausbildung	Qualifizierung für Jungenarbeit/Tätigkeit
Nils	anonymisiert	Studium Theologie und Sport, 1. Staatsexamen Kirchliches Examen, Theologie Pfarramt	Honorarkraft, zuvor 4 Jahre jungenspezifische Angebote
Kevin	anonymisiert	Studium Lehramt Real- und Hauptschule	Honorarkraft
Matthias	anonymisiert	Dipl.-Päd. (FH)	Jugendpfleger
Lars	anonymisiert	Dipl.-Päd.	Honorarkraft
Samir	anonymisiert	Dipl.-Päd. (FH)	Sozialpädagoge
Felix	anonymisiert	Dipl.-Päd. (FH)	Sozialpädagoge
Juri	anonymisiert	Dipl.-Sopäd. (FH)	Erzieher
Tim	anonymisiert	Politologe M.A.	Sozialpädagoge

Abb. 3: Sample (eigene Darstellung)

3.2.3 Pretest

Die oft durch einen Mangel an Interviewerfahrung begründeten Fehler wurden durch ein Probeinterview und dessen anschließende inhaltliche wie methodische Reflexion mit dem Interviewpartner im Vorfeld der Datenerhebung reduziert. Bei dem Interviewpartner handelte es sich um einen Pädagogen, der Jungen zu seiner Klientel zählt, aber keine explizite geschlechtsspezifische Arbeit mit Jungen durchführt. Dennoch war er insofern als Experte ausgewiesen, als es Fortbildungsangebote zu Jungenarbeit besuchte und diese Qualifizierung in seine sozialpädagogische Arbeit mit einbezieht. Nach dem erfolgreichen Pretest wurde deutlich, dass bei einem entsprechend ausgebauten Vertrauensverhältnis in der Interviewsituation die Interviewpartner ihre Perspektive auch „gegen die Forscherinterpretation und in den Fragen implizit enthaltenen Unterstellungen zur Geltung bringen können“ (Witzel 1982: 69).

3.2.4 Durchführung der Interviews

Um eine offene Gesprächssituation zu gewährleisten und den Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten, folgt das themenzentrierte Interview in der vorliegenden Untersuchung

„[...] den Ausführungen und Einfällen der Gesprächspartner mit Bestätigungen und Spiegelung des Gesagten sowie Klärungs- und Vertiefungsfragen“ (Schorn 2000: o.A.). Im Idealfall fällt die forschende Person dabei durch empathisch gewogene und zugleich zurückhaltende Gesprächsbeteiligung auf, die dem vorrangig monologischen Einsatz der Interviewten unterstützend begegnet – selten als kommentierender oder oppositioneller Gegenpol. Zugesicherte Anonymität und vom (beruflichen) Alltag abgekoppelte Interviewsituation ermöglichen Freiräume für den Erzählenden und fordern gleichzeitig zu einem hohen Maß an Reflexion und Selbstdarstellung heraus (vgl. Lucius-Hoene 2010).

3.2.5 *Postskriptum*

Auftauchende negative Elemente wie zum Beispiel Suggestivfragen lassen sich in der ad-hoc-Situation eines Interviews gerade bei alltagsnaher Kommunikation nicht vermeiden und nur durch das Moment der Reflexion und die daraus berücksichtigte Interpretation der gewonnenen Ergebnisse inhaltlich relativieren. Die Form, in der diese Reflexion und damit auch die Integration der Person des Interviewers in den Forschungszusammenhang stattfinden, stellt das Postskriptum dar, eine im Anschluss an das Interview verfasste Einschätzung der Situation. Festgehalten werden können beispielsweise Informationen zum Verlauf des Gesprächs, Abgleiche mit Erwartungen, gesprächsrelevante Aspekte oder auch zusätzliche Absprachen, die nicht auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert wurden aber zugleich den Forschenden und damit die Interpretation des Gesagten beeinflussen könnten (vgl. Witzel 1982).

Das Postskriptum wird für die Darstellung der Forschungsergebnisse aufbereitet und geht als Kontextbeschreibung in die typisierenden Fallportraits ein.

3.2.6 *Involviertheit im Forschungsfeld*

Friedrichs (1999) setzt bei der Durchführung von qualitativen Studien eine personelle Identität bzw. temporäre Identifizierung mit dem Forschungsfeld voraus. Damit soll der Forschende als Beobachter einerseits zum Teilnehmer werden und so einen tieferen Feldzugang wie Kontakt zu den Forschungssubjekten erreichen. Auf der anderen Seite durchläuft der Forschende einen Prozess der Konkretisierung und Fokussierung auf die Fragen bezüglich des Forschungsziels. Die Identifizierung mit dem Forschungsfeld wurde bereits in Kapitel 3.2.1, Feldzugang, erwähnt. Methodische Grundlage dafür

bilden die Überlegungen zur qualitativ orientierten Beobachtung, die der Form halber an dieser Stelle erwähnt werden, wenngleich sie in abgewandelter Version im Forschungsprojekt die angewandten Forschungsmethoden erweitert.

Die qualitativ orientierte Beobachtung ist nach Flick (2006) eine verbreitete Methode in der qualitativen Forschung und beinhaltet neben Dokumentenanalyse, Interviews mit Interviewpartnern und Informanten die direkte Teilnahme an Fachveranstaltungen im Kontext des Forschungsfeldes und Introspektion. Die qualitativ-teilnehmende Beobachtung verzichtet deshalb auf vorab konstruierte Beobachtungsschemata oder standardisierte Verfahrensweisen und ermöglicht so die direkte soziale Teilnahme der Forschenden in der ‚natürlichen‘ Lebenswelt der Untersuchungspersonen, in diesem Fall im Weiterbildungskontext.

Spradley (1980) unterscheidet drei Phasen teilnehmenden Beobachtens:

- Die *deskriptive* Beobachtung dient als Orientierung im Untersuchungsfeld, erfasst die Komplexität des Feldes möglichst vollständig und führt dazu, konkretere Fragestellungen und Blickrichtungen zu entwickeln.
- Durch *fokussierte* Beobachtung verdichtet die Perspektive zunehmend auf die für die Forschung relevanten Prozesse und Probleme, während die
- *selektive* Beobachtung darauf gerichtet ist, weitere Belege und Beispiele für die im zweiten Schritt gefundenen Typen von Verhalten oder Prozessen zu finden.

Es wurden keine handschriftlichen Beobachtungsprotokolle angefertigt, da die Ergebnisse aus der Erfahrung der Feldrolle, das heißt, Teilnahmen an Workshops, Fachtagungen, informellen Interviews und der Durchführung von Vorträgen oder Seminaren, bereits in Kontextwissen übergegangen sind. Die intensiveren fachlichen wie persönlichen Auseinandersetzungen mit den Diskursen unterstützen die professionelle Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Interviews sowie die Fähigkeit, den Gehalt der Aussagen konzeptionell einzuordnen.

3.3 Datenauswertung und -darstellung

3.3.1 Auswertungsschritte

Die Auswertung der erhobenen Daten richtet sich nach dem von Meuser und Nagel (1991, 2010) entwickelten Verfahren für Experteninterviews, berücksichtigt den Arbeits- und Handlungskontext der Forschungssubjekte und

„orientiert sich [...] an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreute Passagen – nicht an der Sequenzialisierung von Äußerungen je Interview“ (a.a.O.: 466).

Die Auswertung ist als Prozess zu verstehen, in dem die einzelnen Schritte aufeinander aufbauen und ein rekursiver Blick auf den vorangegangenen Schritt als Überprüfung der Interpretation notwendig ist. Folgenden Ablauf sehen Meuser und Nagel (2010) vor:

1. Transkription
2. Paraphrase
3. Kodieren
4. Thematischer Vergleich
5. Erziehungswissenschaftliche¹²⁵ Konzeptualisierung
6. Theoretische Generalisierung

Die einzelnen Auswertungsschritte werden nun vorgestellt und dazu aufgeführt, in wie weit sie den Anforderungen der Forschungsarbeit entsprechen und angemessene Variation sowie methodische Ergänzungen erfahren.

1. Transkription

Transkription bedeutet die „graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (zum Beispiel Interview oder Alltagsunterhaltung) teilnehmen“ (Kowal/O’Connell 2010: 438). Sie vervollständigen dabei die elektronische Aufnahme und sind von der Deskription, der Beschreibung der Tätigkeit, zu unterscheiden (vgl. a.a.O. 2010). Die Verschriftlichung der geäußerten Worte während des Interviews kann in verschiedenen Formen umgesetzt werden¹²⁶.

¹²⁵ Die von Meuser und Nagel (1991, 2010) vorgeschlagene Soziologische Konzeptualisierung wurde der Fachdisziplin Pädagogik angepasst.

¹²⁶ Zu der genauen Erläuterung dieser Möglichkeiten vgl. Kowal/O’Connell 2010.

Die hier verwendete Form entspricht der literarischen Umschrift, um umgangssprachliche Aspekte in der Analyse mit berücksichtigen zu können und den Charakter der Information möglichst wortgetreu wiederzugeben.

Die von Meuser und Nagel (1991, 2010) entworfene Auswertung bezieht sich auf *leitfadengestützte Experteninterviews* und sieht zunächst von einer vollständigen Transkription sowie parasprachlichen Aufzeichnungen des Interviews ab, es sei denn, die empirischen Daten sollen für einen Vergleich sowie für eine theoretische Generalisierung genutzt werden.

Die im Dissertationsprojekt durchgeführten themenzentrierten Interviews erheben vor allem *biographisches* Datenmaterial; somit sind der Gesprächsverlauf und -kontext in ihrer Gesamtheit zu erschließen. Um eine umfangreiche Analyse zu ermöglichen, wird eine vollständige, wortgetreue Transkription¹²⁷ erstellt. Durch eine digitale Tonaufnahme¹²⁸ wird der gesamte Gesprächskontext erfasst, was im Verlauf des Interviews die Konzentration des Interviewers auf Gesprächsinhalte und nonverbale Signale ermöglicht. Über die Aufzeichnung hinaus werden paralinguistische Momente des Interviews fixiert wie zum Beispiel Pausenlänge, Gestik und Handlungen (vgl. Witzel 1982).

2. Paraphrase

Wird das Interview nur teilweise transkribiert, muss eine Verdichtung des ausgelassenen Textes vorgenommen werden, um alle Gesprächsinhalte zu erfassen. Auch wenn in diesem Zusammenhang keine Paraphrase angewandt wird, da im Forschungsprojekt nur vollständige Transkriptionen bearbeitet werden, wird die Paraphrasierung generell in Textanalysen wie der qualitativen Inhaltsanalyse verwendet und bedarf einer besonders reflektierten Umgangsweise, da es oft zu früh zu analytischen Zuschreibungen kommt und damit Informationen verloren gehen. Meuser/Nagel (1991: 457) bezeichnen den Auswertungsschritt der Paraphrase als „kaum überzubewerten“ und weisen darauf hin, dass nicht die Auslassung von Information, sondern die „Reduktion der Komplexität“ ein Problem darstellt.

¹²⁷ Um eine ungestörte Lesbarkeit der Interviews zu ermöglichen, wurden diese zunächst ins Hochdeutsche transkribiert. Dadurch veränderte sich jedoch die Aussagekraft der Gesprächsinhalte und es gingen sprachliche Nuancen verloren, welche für die Interpretation, Stimmung und Haltung der Interviewpartner hilfreich waren. Dies führte dazu, dass der bisherige Prozess der Transkription abgebrochen wurde, um alle Interviews im Dialekt wiederzugeben, was unter anderem auch die Vertrautheit abbildete, die in den Interviews herrschte.

¹²⁸ Durch die Auswahl eines sehr kleinen und daher unauffälligen Aufnahmeapparates, wird das Setting des Interviews so alltäglich wie möglich gestaltet.

3. Kodieren

Im zweiten Schritt der Verdichtung wird der Text thematisch geordnet. Dies geschieht sehr textnah und nutzt die „Terminologie der Interviewten“ Meuser/Nagel (1991: 457). Textabschnitte, die sich thematisch ähneln, werden entsprechend unter einer übergreifenden Kategorie gebündelt. Die Aufhebung der Sequenzialität von Passagen wird nur als zulässig erachtet, wenn der Gegenstand, auf den sie sich beziehen, keinen biographischen Kontext beinhaltet. Bei Einzelfallanalysen wäre dies eine Zerstörung der Eigenlogik. In der vorliegenden Forschungsarbeit stehen diese Empfehlungen in Konflikt, da sowohl ein horizontaler Vergleich als auch eine vertikale Analyse angestrebt wird. Daher werden sowohl kürzere wie längere Textabschnitte in Form ganzer Sequenzen kodiert, um unterschiedliche Dimensionen des Textes hervorheben zu können.

Die Orientierung am Interviewleitfaden sorgt für eine grundsätzliche Ordnung des Gesprächs, garantiert jedoch keinen einheitlichen Interviewverlauf, da die „Relevanzstrukturen der Interviewten“ zu „vielschichtigen Verzahnungen von Themen“ führen (a.a.O.: 458) und damit zur mehrfachen Kodierung derselben Textstellen.

Auf *konsensuelles Kodieren*, also auf den Einbezug weiterer Personen in einer Forschungs- oder Interpretationswerkstatt, wurde verzichtet. Der Vorteil einer solchen Kooperation wäre eine erhöhte Interpretationsvielfalt durch Distanz zum Interviewsetting und dem komplexen Thema der geschlechtsspezifischen Arbeit. Doch genau diese Distanz zum Diskurs impliziert einen Mangel an authentischem Bezug, also gerade den Nutzen, der durch teilnehmende Beobachtung erreicht wird. Damit verbunden ist das persönliche Durchleben von Widersprüchen und Konflikten während des Feldzuganges und der Datenerhebung, die trotz gebotener Neutralität auch durch Identifikation, Emotionalität und Einfühlungsvermögen geprägt ist. Die unmittelbare Retrospektive auf das Interview und dessen Kontext durch den Forscher „wäre für eine qualitative Interpretation, die ja möglichst alle zur Verfügung stehenden Informationen einschließen und gegeneinander abwägen soll, sinnvoll“ (Schmidt 2010). Gleichwohl ist anzumerken, dass dadurch die Kontrolle möglicher subjektiver Interpretationen des Autors ausbleibt, welche durch ein möglichst umfassendes Kontextwissen durch den mehrperspektivischen Feldzugang kompensiert werden soll.

4. Thematischer Vergleich

Der *thematische Vergleich* gilt als Kernelement der Auswertung von Experteninterviews und reicht über die Interviewtexte hinaus. Meuser und Nagel (1991) empfehlen die Bündelung thematisch vergleichbarer Passagen und somit eine textnahe Kategoriebildung mit Verzicht auf theoriesprachliche Abstraktion. Aufgrund

der Datenverdichtung ist es während des Prozesses notwendig, die Kategorien in Frage zu stellen, Resultate des *Thematischen Vergleichs* auf „Triftigkeit, Vollständigkeit [] [und] Validität“ zu kontrollieren und durch Zitate zu stützen. Schorn (2000) betont dies ebenso für Interpretationen themenzentrierter Interviews, damit Leser*innen dies selbst überprüfen und gegebenenfalls eigene Auslegungen formulieren können. Die Auswertungsmethode beruht auf dem Prinzip der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Dabei wird jedoch sowohl *deduktiv* als auch *induktiv* vorgegangen, um den Gehalt der Aussagen möglichst umfänglich zu erschließen, was in Kapitel 3.4.1 näher erläutert wird.

Im Forschungsprojekt wird ein horizontaler Vergleich aller Interviews durchgeführt, dessen Themen sich nach dem Categoriesystem richten. Die Anzahl der aufgeführten Interviews hängt ebenso wie die Reihenfolge der Nennung von Interviewpassagen von der Eigenlogik der Kategorie ab und wird durch den biographischen Kontext ergänzt, falls dieser zum Verständnis der jeweiligen Aussage nötig ist.

Horizontaler Vergleich:

Kategorie a	Kategorie b	Kategorie c	Kategorie d	Kategorie e	Kategorie f
Interview 2	Interview 7	Interview 4	Interview 1	Interview 4	Interview 3
Interview 1	Interview 8	Interview 3	Interview 2	Interview 1	Interview 7
Interview 3	Interview 4	Interview 7	Interview 8	Interview 3	Interview 4
Interview 4	Interview 1	Interview 5		Interview 8	Interview 1
Interview 8	Interview 2				Interview 5
					Interview 8
					Interview 2

Abb. 4: Horizontaler Vergleich – Beispiel (eigene Darstellung)

5. Erziehungswissenschaftliche Konzeptualisierung

In einer zunehmenden Losgelöstheit vom Text und der bisher ausgelassenen theoriesprachlichen Abstraktion soll der Bezug zum Fachdiskurs geknüpft werden. „Ziel ist eine Systematisierung von Relevanzen, Typisierungen, Verallgemeinerungen, Deutungsmustern“ (Meuser/Nagel 2010: 462). In der hier abgewandelten Form wird zunächst die vertikale Dimension der Interviews in der Konzeptualisierung aufgegriffen und entsprechend ein Interview exemplarisch in seiner Sequenziertheit auf dem

Hintergrund des fachlichen Diskurses abgebildet. Die Textnähe bleibt dabei erhalten. Eine weitere Perspektive wird durch die Zwischenfolie eines zweiten Interviews erreicht, das sich in seiner Typik möglichst von Interview 1 unterscheidet und zur Veranschaulichung gegebenenfalls durch Ergebnisse des thematischen Vergleichs ergänzt wird¹²⁹. Dies lässt sich wie folgt graphisch darstellen:

Vertikaler Vergleich:

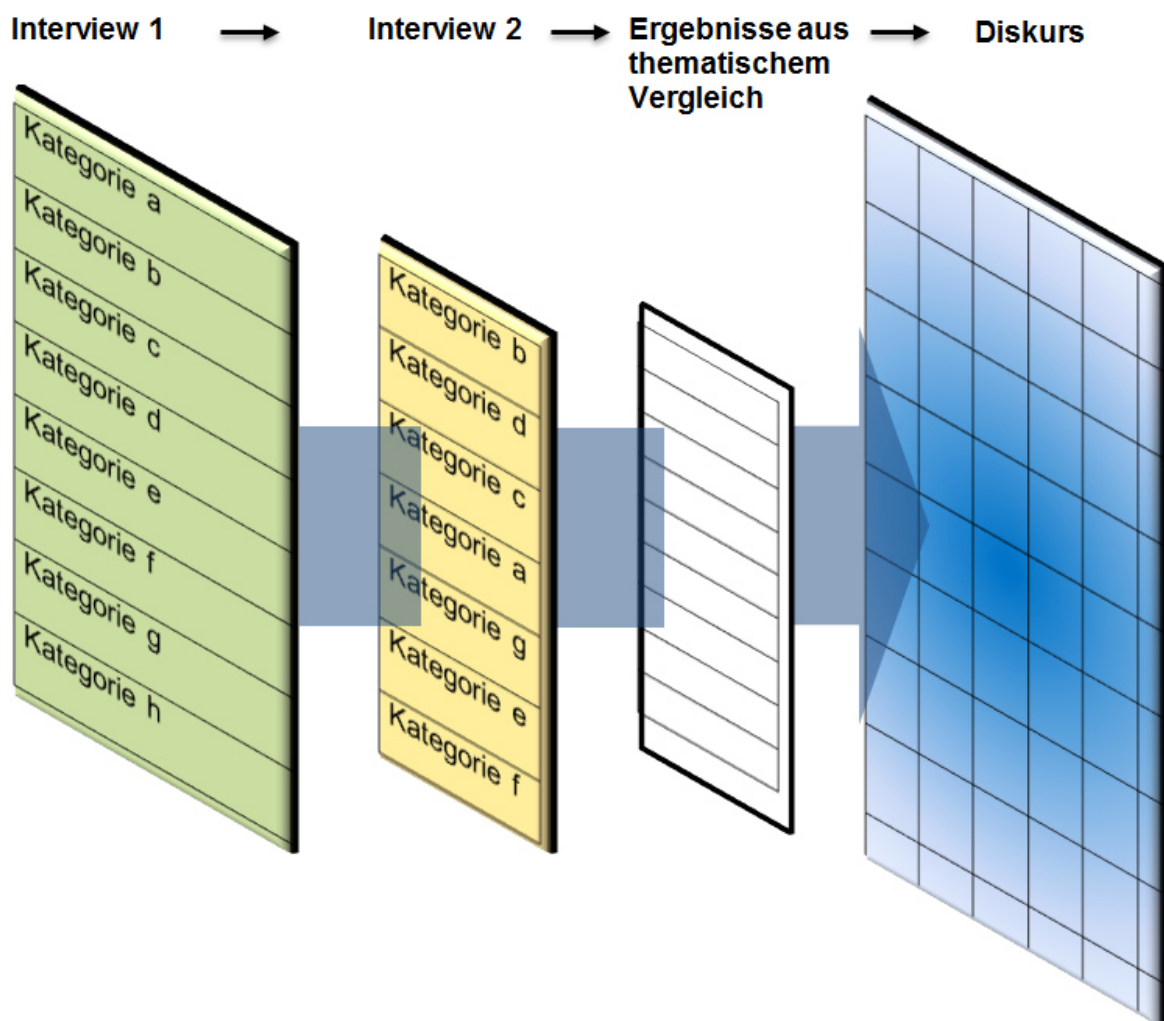


Abb. 5: Vertikaler Vergleich – Beispiel (eigene Darstellung)

¹²⁹ Jakob (2010) verweist im Zusammenhang Biographischer Interviews auf den ‚minimalen‘ und ‚maximalen Vergleich‘, um die erhobenen Daten möglichst umfänglich verwertbar zu machen. In der hier angewandten Form der Gegenüberstellung wird keine strikte Trennung dieser beiden Vergleichstypen vorgenommen. Vielmehr gehen minimale und maximale Kontrastierungen ineinander über mit dem Ziel, die Aussagen aus dem betrachteten Interview in Relation zu den anderen zu bringen und schließlich auf den Diskurs anzuwenden.

6. Theoretische Generalisierung

Im letzten Schritt werden auf der Diskursebene erziehungswissenschaftliche Fragestellungen und Konzepte beleuchtet, die im Theorieteil der Arbeit vorgestellt wurden. Von zentralem Interesse sind nun typische Merkmalsausprägungen und *begründete* Konsequenzen, die sich aus der Konfrontation von Empirie und Theorie ergeben (vgl. Meuser/Nagel 1991):

- a) Konzepte werden demnach bestätigt,
- b) ausgebaut oder
- c) Theorien neu formuliert.

An dieser Stelle muss der Methodenreflexion vorgehend deutlich betont werden:

„Wir orientieren uns an heuristischen Annahmen, an Objekttheorien, an einem Vorstellungsrahmen, der zuallererst die Formulierung der Forschungsfrage ausgelöst [...] hat“ (a.a.O.: 464f).

Für die Auseinandersetzung mit der Kategorie *Geschlecht* gilt dies besonders, da sie „als selbstverständliche Differenz in Erzählungen vorausgesetzt“ wird und eine vorgegebene „strukturelle Begrenzung für individuelle biographische Konstruktionen [darstellt] – vergleichbar [mit] anderen sozialen Grenzen wie soziale Herkunft, rassistische oder sexuelle Diskriminierung“ (Dausien 2009: 172). Der Prozess des *Doing Gender* ist demnach mit der Person der Forschenden stets verknüpft, was die Aussage des Konstruktivisten Heinz von Förster (2011) bestätigt, der auf das untrennbare Abhängigkeitsverhältnis von Betrachter und wahrgenommenem Gegenstand aufmerksam macht.

3.3.2 Strukturierende Inhaltsanalyse

Die Auswertung nach Meuser und Nagel wurde im vorherigen Kapitel bereits beschrieben und nun durch Methoden der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ergänzt, deren Ziel es ist, das Datenmaterial auf konkrete Strukturen zu filtern. Dies gelingt durch vorher festgelegte deduktive Kategoriebildung und klare Regeln, welche die einzelnen Einordnungen deutlich voneinander trennen sollen. Die Regeln werden nach Mayring und Brunner (2010: 328) in einer sogenannten „Pilotphase“ erstellt und entsprechend des Nutzens für das Forschungsprojekt unter Verwendung der strukturierenden Inhaltsanalyse durch „formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierungsdimensionen“ ergänzt. Die strukturierende Inhaltsanalyse besteht nach Mayring aus 8 Schritten:

1. Bestimmung der Analyseeinheiten,
2. Festlegung der Strukturierungsdimension und
3. Bestimmung der Ausprägungen (theoriegeleitet) und Zusammenstellung des Categoriesystems.
4. Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien
5. Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung
6. Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen
7. *Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Categoriesystem und Kategoriedefinition (weiter mit Schritt 3)*
8. Ergebnisaufbereitung

Entscheidend für eine gelungene Kategoriebildung ist Schritt 7, die Überarbeitung der Definitionen, wodurch die Prozesshaftigkeit der Auswertung deutlich wird. Im Sinne der Methodenflexibilität und der Intention, induktive Kategorien aus dem Textmaterial herauszubilden, wurde diese Form der Inhaltsanalyse dem Forschungsgegenstand angepasst, was sich vor allem darin zeigt, dass die durch das *themenzentrierte Interview* erhobenen Daten induktive ableitbare Kategorien enthalten, während die Orientierung an den Zuordnungen, die sich aus der Beantwortung des Interviewleitfaden ergab, eine grundsätzliche Vergleichbarkeit der Interviews garantierte.

3.3.3 Typisierende Fallportraits

Die Interviewpartner werden vor dem thematischen Vergleich anhand markanter, dem Einzelfall inhärenten Merkmalsausprägungen portraitiert. Abschließend werden die typisierenden Beschreibungen des jeweiligen Interviewpartners mit einem beispielhaften Zitat gekoppelt, die das Forschungssubjekt damit charakteristisch umschreiben. Dies dient dazu, der Leserschaft vor dem Vergleich der Interviews einen ersten *Referenzpunkt* anzubieten, damit sie bei der Zuordnung der Aussagen, die im Laufe der Ergebnisdarstellungen folgen, den jeweiligen Interviewkontext und die spezifische Perspektive des Interviewpartners vor Augen haben. Eine Erläuterung dieser Vorgehensweise findet sich in Kapitel 4.1 wieder.

3.4 Methodenreflexion

Die Anpassung der Methoden an die Anforderungen des disziplinübergreifenden¹³⁰ Forschungsprojektes erfordert den Mut zu Variationen und verpflichtet damit zu ständiger Reflexion während des gesamten Forschungsprozesses. Dies betrifft die methodische Vorgehensweise ebenso wie den Blick auf den Forschungsgegenstand, der neben der Forschungsfrage auch die Perspektive auf ‚das‘ Forschungs*subjekt*, den Jungenarbeiter, beinhaltet. Die behandelten Diskurse aus der qualitativen Biographieforschung machen Spannungsfelder deutlich, die im Zusammenhang mit dieser Arbeit zu beachten sind und Überlegungen nach sich zogen, die immer wieder zu methodischen Korrekturen im Forschungsverlauf führten.

Im Folgenden wird dies anhand der *Involviertheit im Forschungsfeld*, der *Durchführung der Interviews* sowie *Textanalyse und Blick auf den Forschungsgegenstand* verdeutlicht.

Beispielsweise sorgte die Frage nach den Grenzen des Subjektes, der Bewusstheit um die eigene Geschlechtsidentität und damit verbundenen eigenen Erfahrungen und teils subtilen Vorannahmen regelmäßig für Unterbrechungen und Phasen der Reflexion der eigenen Rollen als forschende Person, Mann, Sohn, Teilnehmer an Fachveranstaltungen etc. Witzel (1982: 34) weist auf die „Gefahr“ hin, durch das „Verhaftetsein im Wissenschaftskontext [...] den realen Sinngehalt der Empirie [zu] überdecken“. Seiner Aufforderung, diesem Phänomen durch „Flexibilität bezüglich der Organisation des Forschungsprozesses zu begegnen und die Fähigkeit, Rollen seiner untersuchten Individuen zu übernehmen“, wurde daher entsprochen. Das teils persönliche Eingebunden-Sein und die erworbenen Expertenkenntnisse im Forschungsfeld waren vorteilhaft für die Interviewführung und Analyse der Ergebnisse, wie nachstehend aufgezeigt wird.

Hopf (2010) bestätigt die flexible Handhabung des Interviewleitfadens, in dem sie für eine Ausgewogenheit nachdrücklicher oder offener Fragen plädiert. Bewertungen oder Kommentare versteht sie jedoch als lenkend. Ein Intervenieren des Forschenden während der Narration wurde bei der Durchführung des themenzentrierten Interviews durch ad-hoc-Fragen und dialogische Unterbrechungen als Gesprächstechnik

¹³⁰ Die drei Forschungsfelder der Geschlechter-, Professionalitäts- und Biographieforschung beinhalten ein breites Spektrum an Disziplinen, darunter Pädagogik, Soziologie, Psychologie, Philosophie, Biologie, Neurologie, etc. Auch deren Teildisziplin, der Sozialkonstruktivismus, spielt eine bedeutende Rolle im Forschungskontext: den Theorien über die Entstehung von Identität, den Blick auf Biographien und den Konsequenzen für die Auswahl der Methoden. Weiterhin bietet er den theoretischen Hintergrund für das Verständnis von berufskultureller Wirklichkeit, von daraus resultierenden Handlungsfeldern und dem Bewusstsein über die (selbstbeschriebenen) Kompetenzen der untersuchten Forschungssubjekte, den Jungenarbeitern.

angewandt. Diese Form von ‚Lenkung‘, wie es Hopf versteht, wird bei Schorn (2000) im methodischen Vorgehen durchaus erwünscht, da sie in einer vertrauten Atmosphäre erzählgenerierend wirkt. Grundsätzlich wurden Interventionen durch Fragetechniken, Spiegelung oder Paraphrasierung der Äußerungen dem Interviewverlauf angemessen durchgeführt. Nach Stellen, an denen während des Interviewverlaufs auffiel, dass gegebenenfalls zu suggestiv vorgegangen wurde, schloss eine Phase der bewussten Zurückhaltung an, um dem Interviewpartner Raum zu geben, Korrekturen vorzunehmen, falls dieser seiner Ansicht nach vom Kurs abgekommen war.

Bezüglich der *Analyse* von Biographien fordert Krüger (2006) dazu auf, nicht bei der bloßen Rekonstruktion der Sinnbezüge der Forschungssubjekte zu verharren, sondern die objektiven Konditionen zu berücksichtigen, in denen die Lebensgeschichte eingebettet ist, also die phänomenologische und strukturelle Perspektive mit einzubeziehen (vgl. Krüger 2006). Ähnlich blickt Griesse auf die rekonstruktive Sozialforschung, die sich ständig zwischen normativen und empirischen Wissensbeständen bewege:

„Leugnet die Biographieforschung ihren Bezug zu normativen – oder seichter formuliert: zu strukturalistischen – Perspektiven, kann sie nichts weiter sein, als eine Nacherzählung der (eigenen) Erzählung“ (Griesse 2010).

Eine am Fall orientierte Interpretation war zunächst die Ausgangslage für das vorliegende Forschungsprojekt, da das biographische Potential, in Form von Erfahrungsaufschichtungen und damit verknüpftem Wissen als Identitätskonstruktion abgebildet werden sollte.

Im Sinne einer Vergleichbarkeit der Interviewergebnisse und der Rückschlüsse auf den aktuellen Fachdiskurs findet analog zu dem soeben angeführten Hinweis Grieses eine Strukturierung des Textes statt. Dies wird durch den thematischen Vergleich und die darin angewandte Auswertungsvariante des strukturierten Interviews gewährleistet. In Anlehnung an Kelle/Kluge (2010) findet somit eine notwendige Reduktion der Komplexität des Materials statt. Damit einher geht jedoch der scheinbare Verlust der Perspektive des Subjektes, also des im Kontext der subjektiven Konstruktionsleistung dargestellten subjektiven Selbstverständnisses.

3.4.1 Bewertung des Samples

Das ausgewählte Sample bietet ob dessen regionaler Fokussierung offensichtlich keinen bundesweit repräsentativen Charakter, noch kann es dem Anspruch gerecht werden, die Haltung der Jungenarbeiter innerhalb der Profession im Querschnitt darzustellen. Die Qualität der erhobenen Daten liegt in der Konzentration auf der

Analyse der individuellen Perspektiven und der daraus abgeleiteten Konstruktion sozialer und professioneller Zusammenhänge.

Die unterschiedlichen Persönlichkeiten der Interviewpartner und vielfältigen Interaktionsvarianten mit dem Interviewer bieten ein breites Spektrum an Schwerpunktthemen, die sich aufzugreifen lohnen, indem beispielsweise konkreter an einer Fallstruktur bzw. tiefenhermeneutisch analysiert wird, um dem jeweils komplexen Einzelfall gerecht zu werden, wie es im anschließenden Subkapitel, der Einschätzung der Ergebnisse, aufgegriffen wird. Die begrenzte Anzahl der Interviewpartner spiegelt die Forschungslogik wider, sich auf eine überschaubare Auswahl an Forschungssubjekten zu beschränken, um deren Aussagen mehr Gewicht zu verleihen und diese dadurch für den thematischen Vergleich, die erziehungswissenschaftliche Konzeptualisierung sowie die nachfolgende theoretische Generalisierung fruchtbarer zu machen.

3.4.2 Bewertung der Ergebnisse

Die Gratwanderung zwischen der Fallstrukturgesetzlichkeit, der (vermuteten) Intention der Interviewpartner sowie der anschließenden Interpretation und Einbettung einzelner Interviewpassagen in fallübergreifende Kontexte lässt erahnen, wie unmöglich es zu sein scheint, das ‚dahinter liegende‘ Subjekt zu erfassen. Dies gilt vor allem bezüglich der Vielfalt der Interpretationsräume und der Bewusstheit um die Originalität des Versprachlichten bezüglich dessen zeitlicher wie inhaltlicher Gebundenheit. Das forschungslogische Dilemma des biographischen Forschungsprojekts wird in folgenden methodischen Überlegungen aufgegriffen:

Zusammenfassende Inhaltsanalyse führt ebenso wie die Bildung von Typen zu einer Verfremdung von narrativ erzeugter Wirklichkeit. Dem wird insofern Rechnung getragen, dass im direkten Vergleich der Aussagen innerhalb der zugeordneten Themenblöcken eng am originalen Text gearbeitet wird. Die Einordnung und Einschätzungen der Aussagen werden zudem durch das eigene Expertenwissen erworben sowie durch Feldzugang und eigene Lehrtätigkeit¹³¹ ermöglicht.

Silkenbeumer/Wernet (2010) sprechen von der einzig darstellbaren *Fallstrukturgesetzlichkeit* der biographischen Identität. Das transkribierte Interview kann weder als „erlebtes Leben“ noch als „erzähltes Leben“ rekonstruiert werden. Kelle

¹³¹ Vor allem zu nennen ist die Vorbereitung und Durchführung des Seminars „Jungenarbeit als Beruf“ an der Philipps-Universität Marburg im Sommersemester 2013.

(2010) zitiert zu Yourcenar (1995: 24): „Wie könnte ein wissenschaftlicher Ausdruck ein Leben erklären? Er erklärt nicht einmal eine Tatsache; er bezeichnet sie nur“.

Auch wenn der Versuch unternommen wird, eine generelle Aussage zu treffen, unterliegt die Abstrahierung von fallspezifischen Aussagen aus biographischen Interviews auf die Diskursebene der Geschlechterforschung/der Jungenarbeit einer gewissen ‚Sperrigkeit‘. Diese ist mit der Herausforderung individueller Identitätskonstruktion gleichzusetzen, in der es darum geht, permanent Identität in der kognitiven Passung an die jeweilige Situation herzustellen – sei dies nun Geschlechtsidentität oder professionelle Identität. In der Form der Darstellung ergibt sich folgendes Problem: Kontextabhängigen Informationen, wie hier Aussagen in den Interviews, mangelt es weitgehend an Begriffsschärfe, um in Relation zu Forschungskontexten treten zu können. Um eine Passung der Analyseergebnisse und damit erst eine Relation untereinander zu ermöglichen, muss der Autor der Studie Ergänzungen vornehmen, die auf dessen subjektiver Perspektive gründen und verändert dadurch zwangsläufig das auf wiederum subjektiven Äußerungen der Forschungssubjekte basierende Ergebnis trotz methodisch logisch nachvollziehbarer Reflexion des wissenschaftlichen Vorgehens. Die damit angesprochene Involviertheit in den Forschungskontext wurde bereits ausgeführt. Diese wird durch Methodenflexibilität und Reflexion während des gesamten Forschungsprojektes berücksichtigt.¹³²

Weiterhin anzumerken ist, dass bereits bei der theoretischen Annäherung an die Forschungssubjekte, die Jungenarbeiter, die Gefahr besteht, das (männliche) Geschlecht und damit das bipolare Verhältnis der Geschlechter zu reifizieren.

Hinzu kommt, dass die Komplexität des Falles sich nur schwer erfassen lässt. Das Subjekt ist nicht greifbar, aufgespalten in immer weiter differenzierende Ebenen. Die Anforderung, Interviewinhalte mit dem aktuellen Diskurs zu verknüpfen, ohne sich dabei mindestens implizit in Widersprüchen zu verstricken oder sich in daraus notwendigen Exkursen zu verlieren, gestaltet sich bei dem äußerst komplexen Spektrum von Geschlecht, Biographie und Professionalität als schwierige Aufgabe, da das lineare Verständnis von technokratischer Machbarkeit immer wieder abgelöst wird durch die Involviertheit der Person des Forschenden selbst. Für das Verständnis dieser

¹³² Benjamin (2013: 44) bezieht sich auf die „Undurchführbarkeit der Wahrnehmung einer Position des objektiv Wissenden“. In einem intersubjektiven Verhältnis bestünde die „Freiheit des Analytikers [...] darin, wissend Gebrauch von [...] der eigenen Subjektivität zu machen[,] [...] die eigene Subjektivität zu benutzen statt die Polarität von Subjekt und Objektivität zu akzeptieren,

Arbeit wird daher auf Kelle (2010: 116) verwiesen, die eine übertragbare Einschätzung (in diesem Fall für die Ethnographie) zusammenfasst: „[Sie] lässt Platz für Widersprüche, für Diverses, Mehrdeutiges, Disperates, Heterogenes“. Diesen Gedanken aufgreifend, wird an die Verantwortung der Leser*innen im Sinne einer eigenen Konstruktionsleistung appelliert und dazu eingeladen, sich diesen Widersprüchen zuerst selbstreflexiv zu stellen.

Teil C – Darstellung der Ergebnisse

IV Forschungsergebnisse und vergleichende Betrachtungen

4.1 Typisierende Fallportraits

Vor dem Auswertungsschritt des *thematischen Vergleichs* und der durch eine kategorienorientierte Logik bestimmte Darstellung von Gesprächsfragmenten der Interviewpartner sollen die einzelnen Jungenarbeiter zunächst *kontextbezogen* vorgestellt werden. Dieser analytische Schritt ist nicht mit einer Subsummierung der Interviews gleichzusetzen. Er vertieft das jeweilige Fallverständnis, indem er fallspezifisch mehrere Ebenen eröffnet, die eine Lesart der jeweiligen Interviews anbietet. Die acht befragten Jungenarbeiter werden entsprechend der chronologischen Abfolge der Interviews vorgestellt. Zunächst wird der Entstehungshintergrund des Interviews erläutert, der die Art der Kontaktaufnahme sowie eine charakteristische Beschreibung des Interviews umfasst. Dabei werden der Gesprächsverlauf, die inhaltlichen Schwerpunkte und gegebenenfalls auch nicht-sprachliche Auffälligkeiten benannt. Um eine möglichst atmosphärische Vorstellung der Interviewsituation zu erreichen, kommen die Interviewpartner auch mit längeren Passagen selbst zu Wort.¹³³ Im letzten Schritt wird, wie in Kapitel 3.3.4 vorgestellt, in Form einer typisierenden Kurzbeschreibung ein *charakteristisches Destillat* des jeweiligen Portraits entworfen und durch ein markantes Zitat flankiert. Zu bedenken ist, dass die Funktion dieser vorläufigen Typisierung als Orientierung dient und nicht als kategorische Zuschreibung, da die typisierenden Beschreibungen in ihrer teilweise polarisierenden Form nicht den Anspruch erheben, das Subjekt in dessen komplexer Fallstruktur als Gesamtheit zu erfassen. Die Möglichkeit der persönlichen, durch die Leser*innen selbst gebildeten Interpretationen, bleibt damit weitergegeben.

4.1.1 Interview 1 – Nils

Der Kontakt zu Nils besteht seit einem gemeinsam besuchten Seminar zum Thema *Jungenarbeit* 2006. Er war gerne bereit, an einem Interview teilzunehmen, das in Nils'

¹³³ Die Zitate wurden zur besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet, ohne deren Inhalt zu verändern. Gedanken oder Zitate, die innerhalb des Zitats auftauchen, werden zur deutlichen Unterscheidung durch einfache Anführungszeichen kenntlich gemacht und zusätzlich kursiv gesetzt.

Wohnung, einem Zimmer in einer Wohngemeinschaft, durchgeführt wurde. Die Atmosphäre war ruhig und entspannt. Nach dem Interview schien das Gespräch inhaltlich ausgeschöpft und die Stimmung konnte auf beiden Seiten als gelöst und zufrieden beschrieben werden.

Nils geht sehr umfassend auf die Angebote des Interviewleitfadens ein und spricht Themen wie *Junge-/Mannsein*, die Problemfelder der Jungen ebenso wie *Mädchen-/Frausein* an. Dies verknüpft er mit biographischen Ereignissen, die vor allem vom eigenen Jungesein und Erwachsenwerden handeln, Vorbilder und Sozialisationsinstanzen ebenso berücksichtigt, wie seine Auffassung von Identität. Der Mutter wird in der Familienkonstellation die zentrale Rolle zugeschrieben, aber ein Kernelement seiner Erzählung ist zugleich die Beziehung zu seinem Vater und der damit verbundene Wunsch nach dessen Anerkennung.

„Ansonsten war es immer verlockend, dass mich meine Mutter besser verstanden hat. Ich bin ein lustiger Kerl, habe Scherzchen gemacht, auf Kosten meines Vaters und dem noch einen mitgegeben, der hat sich dann wieder unangebracht über mich aufgeregt. Und so hat sich das leider immer weiter hochgeschaukelt und ich würde auch sagen, das ist mein größter Schmerz – das nicht gelebte gute Vater-Sohn-Verhältnis, dass ich von meinem Vater keine Anerkennung und Zuneigung gekriegt habe und dass er nicht irgendwann gesagt hat, >so, Nils, so, wie du bist, ist eigentlich in Ordnung<“ (N: 40).

Sein persönliches Bestreben ist es, sich mit dem Vater auszusöhnen.

„[...] das Schreckliche an diesen Väterbeziehungen ist, dass die nie den Jungs dann geben, wenn man will. Solange man will, geben sie einem nicht, weil es sie unter Druck setzt oder weil sie irgendwie bescheuert sind, keine Ahnung. Das rührt ja immer alles daher, dass sie selber irgendwie Vaterkonflikte haben. Das hat mein Vater ganz genauso gehabt. Der hat dann den Frieden geschlossen mit seinem Vater am Sterbebett. Ich hoffe, dass ich das früher hinkriege. [...] Aber im Prinzip weiß ich, dass mein Vater eigentlich ein guter ist. Und für mich geht es immer darum, in meinem Vater das zu entdecken, was er eigentlich ist. Er war ja irgendwo und ist ja auch irgendwo ganz ähnlich wie ich“ (N: 40).

Der Zugang zu Jungenarbeit wurde Nils über eine Honorartätigkeit auf Landkreisebene ermöglicht. Er sieht seine berufliche Zukunft in der Tätigkeit als Pfarrer und beschreibt seine Motivation für Jungenarbeit bestimmt, aber distanziert:

„Es fiel mir ein bisschen zu, und ich glaube, ich bin auch gern der Anwalt der Jungen. Ich glaube auch, dass ich denen was bieten kann und konnte; aber ich arbeite auch gern mit Mädchen zusammen oder so, also ich bin jetzt nicht der Streiter für das, also das ist nicht meine Lebensaufgabe. [...] Ich finde, das ist wichtig, herauszustellen, weil es kann einfach Leute geben, die sagen >und genau darum geht es in meinem Leben und das ist so

wichtig und so<. Ich halte es für sehr wichtig, aber ich brenne nicht total dafür. Jungen können auch nervig und ätzend sein, das ist auch so. Ja (lacht)“ (N: 29).

Es wird deutlich, wie sehr Nils sich mit der Klientel identifiziert, da er „weiß, dass wir Jungen oder Männer es nicht leicht haben“ (N: 13), „weil ich einfach weiß, wie hart es auch in meiner Sozialisation war“ (N: 29). Den Auftrag, Jungen professionell und damit geschlechtsadäquat zu begegnen, nimmt er sehr ernst, indem er zu dem Schluss kommt, „dass jeder Mann dazu verdammt ist, zuerst sich selbst zu finden, um dann wirklich dauerhaft etwas anbieten zu können, was Bestand hat für Jungen“ (N: 27). Die christliche Konnotation, die sich in der Wortwahl „verdammten“ finden lässt, drückt bereits eine tiefere, nach innen gewandte, Dimension seiner Betrachtungen aus, die er „als spiritueller Mensch“ (N: 22) vertritt.

Charakteristisch für die Aussagen von Nils ist die durchgängige Betonung seiner Vorstellung einer bestimmten Form von Männlichkeit, die er als „Urmännlichkeit“ (N: 29) bezeichnet:

„Ich war auf einem Kongress zu Jungenarbeit [...] und da haben wir mit vierzig Männern Sirtaki getanzt. Also ich weiß nicht, fünf, sechs Minuten ging das. Also Sirtaki: Alle fassen sich an den Schultern, und es waren Männer, zusammen, vierzig Stück und die sind in diesem Tanz zusammengegangen und wieder auseinander, wie das beim Sirtaki ist; und das hatte eine unglaubliche Energie, das war echt unfassbar, da habe ich gedacht, >boah, es gibt so eine schöne, positive Energie, die so rein männlich ist und die gar nicht brutal oder Gefühle wegdrängen oder sonst was<. Das hat einfach eine Energie, die es genauso auch mit Frauenenergie gibt. Und ich glaube auch an das Urmännliche, also ich glaube, dass, das lehnen ja auch einige ab, aber ich glaube, dass es so Urmännlichkeitsdinge gibt“ (N: 29).

Die spirituelle Auffassung spiegelt sich ebenso in seiner pädagogischen Haltung wieder, die sich auf eine *innere* Sicht des Menschen konzentriert und darauf, dessen Selbst durch Integration bisher unberücksichtigter innewohnender Anteile zu stärken.

„Und da würde ich jetzt sagen, letztendlich geht es darum, den Jungen einen Weg zu sich selbst zu eröffnen, und das ist mein Weg gewesen und das ist ein beständiger. Wenn die Jungen in sich selbst irgendwann eine Heimat finden, dann sind wir unabhängig von der Anerkennung und dem Zuspruch anderer und können das leben, was sie letztendlich sind – also nach der pädagogischen Maxime: >Werde der, der du bist!<“ (N: 40).

Seine Spiritualität begründet er damit, dass er „einen sehr spirituellen Weg gegangen“ sei, dadurch „einen Zugang zu“ sich „selbst gefunden“ habe und schließlich „eine Heimat in“ sich „selbst“, sich „in der Meditation“ als „heil und ganz“ fühle (N:40).

Nils, das spirituelle Vorbild

„Ich meine, ich sehe mich selbst als Jungenarbeiter insofern, dass ich selber Junge war, Mann geworden bin und für mich sagen würde, dass ich einen Weg gefunden habe, meine Männlichkeit zu leben, mit der ich gut klarkomme, und so sehe ich mich als Jungenarbeiter als ein Stück weit als Vorbild“ (N: 26).

4.1.2 Interview 2 – Kevin

Der Kontakt zu Kevin entstand durch die Empfehlung eines weiteren Interviewpartners – Matthias, der als Jugendpfleger der Stadt E arbeitet und Vorgesetzter von Kevin ist. Auf telefonische Anfrage sagte Kevin freundlich zu. Das Interview wurde im Wintergarten in Kevins Wohnung durchgeführt. Die Atmosphäre war ruhig, der Interviewpartner wirkte nervös. Schon zu Beginn des Interviews waren bei Kevin eine latente Anspannung und ein gehemmter Gesprächsfluss zu spüren, was die Frequenz der Nachfragen erhöhte. Der Eindruck, den Kevin insgesamt hinterließ, war zunächst verhalten und unsicher bei der Beantwortung der Fragen. Zurückhaltung zeigte sich in einer durchweg leisen Ausdrucksweise, wobei biographische Informationen kaum zur Sprache kamen. Die Fragen wurden mit einem kurzen Resümee des zuvor Besprochenen eingeleitet, um Sicherheit zu vermitteln und sie waren so angelegt, dass sich Kevin die Schwerpunkte selbst setzen konnte. Er löste seine Antworten schließlich von dem Fragekomplex und signalisierte durch bewusstes Widersprechen seine Beharrlichkeit und das Bewusstsein darüber, die Gesprächsinhalte selbst zu bestimmen. Mit dem Ende der Tonaufnahme wirkte er deutlich gelöst und es folgte noch ein etwa fünfminütiges Gespräch. Die Sprache, die Kevin verwendet, ist pointiert, stellenweise bildhaft, natürlich und drückt Entschiedenheit aus; dies wird deutlich in dessen Beobachtung verstärkter Selbstpräsentation von Jungen während der Anwesenheit von Mädchen:

„Nö, bewerten, tue ich das überhaupt nicht. Ich halte es eigentlich für stinknormal, und ich möchte eigentlich auch nicht behaupten, dass ich das früher (lacht kurz) anders gemacht habe. Also, dass man sich da selbst darin wiedererkennt, dass man sich zum Affen macht, wenn Mädels dabei sind“ (K: 77).

Neben den anschaulichen Beispielen versucht Kevin, einen Zusammenhang zwischen der eigenen Sozialisationserfahrung und der daraus entwickelten Haltung herzustellen. Die stellenweise unscharfen Formulierungen lassen Interpretationsspielraum zu und lassen vermuten, dass die Reflexion der pädagogischen Arbeit für Kevin eine ungewohnte Situation darstellt:

„Wenn man sich richtig erzogen fühlt, oder wenn man ein Umfeld hat, in dem man sich wohlgefühlt hat in der Jugend, und dass man dieses irgendwie weitergibt. Dass man sagt *>okay, aus meiner Erziehung ist das gut und das gut und das gut, und in meiner Jugend, meiner Jungengruppe und meinem Jugendzentrum war das und das und das gut<*. Und das aber nicht nur aus subjektiver Sicht, sondern mittlerweile auch aus begründeter Sicht betrachtet, [...] also man kann dann schon sagen, dass das alles gut war, nicht nur, weil es mir persönlich gefallen hat, sondern weil es kollektiv gut ist, dann will man es auch irgendwie weitergeben“ (K: 37).

Noch deutlicher wird diese Vermutung, wenn er Unsicherheiten konkret verbalisiert:

„Ich glaube, deshalb würden die Jugendlichen mich auch (als)... Ich weiß jetzt gar nicht, wie ich das beschreiben soll am besten – irgendwie *>verständnisvoll<* (beschreiben). Das ist auch ein bisschen komplementär zu den Eltern. Dass die Eltern vor vierzig Jahren jung waren und ich aber vor fünf Jahren jung war, so ungefähr. Und dass die Jungen unterschiedliche Schienen zu mir sehen und dann auch wirklich auf mich zukommen und Fragen stellen zum Beispiel, die sie ihren Eltern nicht stellen würden [...]. Ja ich weiß nicht, wie man das am besten beschreiben kann“ (K: 61).

Für seine Tätigkeit im Jugendhaus gilt diese Unsicherheit nicht. Kevin wird von seinem damaligen Betreuer als „sehr kompetent“ (K:3) eingeschätzt, der entschieden auftritt: „Wer bei mir bekifft antantzt, der kann auch gleich wieder nach Hause gehen“ (K: 65). Neben Vertrauen und Empathie nehmen Autorität und Beziehungsarbeit (K: 65) einen hohen Stellenwert in seiner Arbeit ein. Das Ziel von Jungenarbeit ist für ihn, Jugendliche anzuregen und aktiv zu sein, ohne sie zu überfordern (K: 55). Sein Ziel liegt darin, dass die Jungen den Nutzen von selbstverantwortlichem Handeln für sich selbst erkennen (K: 43).

„Ich will nicht weitergeben, dass man sich von anderen bedienen lässt [...] man muss irgendwie aktiv sein und dieses Aktive weiterzugeben, ist nicht einfach, aber das ist so ein kleines Ziel auch von mir. [...] Wenn man sagt *>wir wollen feiern<*, dann sage ich *>schön, ich bring das Geld, ihr bringt die Manpower<*“ (K: 43).

Was seine Motivation auszeichnet, ist vor allem „Spaß“ (K: 103) bei der Honorartätigkeit und der Lebensweltbezug zu Jugendlichen (K: 57), was dazu führt, dass er Jungenarbeit neben seiner Ausbildung zum Lehrer als Nebenjob noch ausführen würde und sich vorstellen könne, dass „ich das auch noch mit fünfzig mach“ (K: 83).

„[...] dass ich persönliche Erfahrungen in der Jungenarbeit gesammelt habe als Jugendlicher, ich viel Spaß dabei hatte und mir es auch Spaß macht, Jungen zu betreuen und Jungengruppen zu leiten und mit denen aktiv zu sein“ (K: 103).

Kevin bringt Verständnis für die Jungen auf, deren Nähe er zu seiner eigenen Lebenswelt in Beziehung setzt, „weil da einfach noch nicht so viel Zeit dazwischen liegt“ (K: 73). Er kann „ziemlich viel nachvollziehen und nachempfinden“, was er damit erklärt, „dass eine gewisse Vertrauensbasis da ist“ (K: 61).

„[...] ich glaube, dass die Jungs ziemlich überfordert sind mit allen möglichen Sachen, also nicht nur die Umweltreize. Dass zu viel Angebot da ist, dass sie gar nicht mehr sagen können, was sie eigentlich wollen, sondern, dass sie einfach so überladen werden mit allen möglichen Sachen“ (K: 73).

Kennzeichnendes Medium, um Jungen zu erreichen, scheint für Kevin die Nutzung eines *Tischfußballgeräts* zu sein, da er dies an mehreren Stellen des Interviews erwähnt. Um eine gelingende Beziehungsarbeit gewährleisten zu können, legt er „jedem Jugendpfleger ans Herz“, sich einen Kicker anzuschaffen (K: 15).

„[...] wenn ein Kicker vorhanden ist und man sagt, *>hier Jungs, kommt! Lasst mal eine Partie spielen!<*, dann sind die Jungs auf das Spiel konzentriert. Man kann die dann wirklich alles fragen, und die reden dann ganz frei, obwohl augenscheinlich die Primäraufgabe auf dem Kickerspiel liegt. Und so funktioniert das“ (K: 13).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Kevin in seiner Jugend „jede Menge Spaß“ im Jugendzentrum hatte und diesen mit lebensweltorientierten Themen den Jugendlichen vermitteln möchte, wichtig ist ihm dabei, dass dies „altersadäquat“ geschieht und „Freiheit im eigenen Geschlechterraum“ bietet (K: 9). Für Kevin stellt der Kicker ein informelles Medium dar, das er geschickt arrangiert und zusätzlich als Instrument einsetzt, um der Lebenswelt von Jungen nahe zu kommen. Er wählt die Metapher „Waffe“ (K: 17), die assoziieren lässt, dass er damit sowohl die methodische Bedeutung betont, als auch die Sicherheit, die er als Pädagoge durch dessen ‚Kampfeinsatz‘ gewinnt.

Kevin, der trickreiche Einzelkämpfer

„Also man muss schon eine Beziehung aufbauen, aber dieser Kicker, der ist wirklich [...] die ultimative Waffe“ (K: 13-17).

4.1.3 Interview 3 – Matthias

Der Kontakt zu Matthias basiert auf einer Begegnung während einer Fachtagung zu Jungenarbeit. Das Interview wurde auf telefonische Anfrage zugesagt und im Jugendzentrum in E durchgeführt, in dem der Dipl. Päd. (FH) als Jugendpfleger

arbeitet. Die Atmosphäre war ruhig und entspannt. Matthias trat sehr offen und freundlich auf und ging ausführlich auf den gestellten Fragen ein, indem er auf die Erzählimpulse sofort reagierte, diese regelrecht unterbrach, um mit seiner Narration fortzufahren.

Sein Wechsel zwischen unterschiedlichen Perspektiven spiegelt ebenso wie der Einsatz von rhetorischen Figuren und Fachtermini und die daraus entstehenden komplexen Satzstrukturen einen hohen Grad an Differenziertheit und Reflexionsvermögen wieder. Inhaltlich wird deutlich, dass er sich persönlich und professionell in Gremienarbeit mit Genderfragen auseinandergesetzt hat. Während des Interviews ist sein ironisches Auftreten auffällig und dass er seine Äußerungen regelmäßig mit kurzem Lachen und Kichern begleitet. Dies könnte zum einen die Funktion erfüllen, Aussagen zu relativieren, zum anderen Unsicherheiten zu verbergen aber auch Lockerheit zu vermitteln und damit Vertrautheit mit der Reflexion sozialwissenschaftlicher und genderspezifischer Fragen.

Die stellenweise umgangssprachliche Ausdrucksweise wie „saumäßig“ (M: 105), „tierisch gestunken hat“ (M: 119) umrahmt wiederholt eine inhaltlich klare Position und kommt im Kontrast zu den teils philosophisch anmutenden Denkfiguren seiner Antworten einer Art *Erdung* gleich: „Jetzt habe ich gerade mal wieder einen schönen Punkt, oder? (Lacht kurz) von ganz vielen verschiedenen Sachen (4)“ (M: 39). Was die eigene Biographie betrifft, macht Matthias ähnlich wie Kevin kaum Angaben. Er erwähnt seine Entscheidung für den Zivildienst (M: 143) und im Zusammenhang mit der Grundschulzeit seine Erfahrungen im Werk- und Sportunterricht, worin jedoch eine entscheidende Motivation für seinen Anspruch an eine gelungene geschlechtsspezifische Arbeit liegt (M: 99, 103). Seine Begründung liegt darin,

„dass es mir schon immer in meiner Pubertät tierisch gestunken hat oder auf den Keks gegangen ist, wenn dauernd irgendwelche Unterschiede gemacht wurden zwischen Jungs und Mädchen. Wenn dauernd irgendwelche Leute davon gequatscht haben, dass Mädchen irgendwie das nicht können und Jungs irgendwie das nicht können. Ich fand das schon immer irgendwie doof, wenn mir unterstellt wurde, dass ich irgendetwas besser können oder schlechter können sollte als irgendjemand anders aus so banalen und oberflächlichen Gründen, wo einfach nicht auf meine Individualität eingegangen wird, sondern, wo ich in eine Schublade gesteckt wurde. Also das ging mir in meiner Pubertät schon auf den Keks, und das fand ich auch schon immer unmöglich. Und das ist sicher eine große Motivation gewesen, dass ich da heute immer noch darauf achte, dass eben das nicht der Fall ist, sondern, dass ich gucke, dass ich einen individuellen Ansatz behalten kann und eben nicht Gefahr laufe, mit geschlechtsspezifischer Arbeit wieder neue Unterschiede zu schaffen. Ja? Das ist ja auch eine Gefahr von Jungen- und Männerarbeit letztendlich, wenn man dann wieder neue Klischees entwickelt“ (M: 119).

Zur Frage, *wie er erwachsen geworden sei*, wick er mit einem Lachen aus und verwies auf die allgemeine Herausforderung, die er grundsätzlich im Erwachsenwerden zu sehen scheint: „Schwierig, ganz schwierig. Völlig normal, (lacht) so wie alle anderen schwierig erwachsen geworden sind“ (M: 115).

„Ich fand es zum Beispiel supergut, als ich es mal geschafft habe, während meiner Grundschulzeit einen Teppich knüpfen zu dürfen. Das fand ich total gut. Wäre ich normalerweise nicht darauf gekommen, hatte nur da eine gute Handwerklehrerin, die es nicht unbedingt so streng gesehen hat und da ging es mal. Und insofern ist das sicherlich ein Punkt, der mich motiviert, das heute auch so zu sehen, eben Stärken und Schwächen von Menschen nicht nach ihrer Geschlechtlichkeit zu bewerten, sondern einfach nach ihrem Individuum, weil das einfach so ist“ (M: 103).

Außer seinem *beruflichen Zugang zu Jungenarbeit* über das Anerkennungsjahr (M: 3) macht er keine Angaben zur Qualifizierung. Eine ähnliche Zurückhaltung bei der Beantwortung der Interviewfragen gilt für Themen bezüglich der praktischen Arbeit mit Jungen, was einen Gegensatz zu seinen ausführlichen Gesprächsinhalten über die sozialwissenschaftliche Dimension der Jungenarbeit bildet. Angaben zu Angeboten für Jungen beziehen sich auf *Jungenaktionstage*, einen „Streetdance-Workshop“ oder „Tanzsachen“ (M: 197-203), die er im Gegensatz zur beruflichen Orientierung dienenden Boysdays im Bereich der „Freizeitpädagogik“ (M: 201) verortet.

Matthias spricht sich vor dem Hintergrund von Gremienarbeit als Jugendpfleger auf Landkreis-Ebene für eine verständnisvolle Zusammenarbeit zwischen Mädchen- und Jungenarbeit aus. Die Perspektive unter Bezugnahme auf geschlechtshomogene/–heterogene Betreuung der Jugendlichen nimmt dabei eine integrative Perspektive ein.

„Das heißt, es ist tatsächlich in zwei Gemeinden im Landkreis im Moment so, dass Frauen Jungenarbeit machen, weil es einfach nicht anders geht. Und soweit ich weiß, ist es auf keinen Fall so im Moment, dass Männer Mädchenarbeit machen, wäre streng genommen aber auch denkbar, dass es die personelle Situation erfordert. Es gibt zwar Fördergelder von Seiten der Jugendförderung für Jungen- und Mädchenarbeit, aber das reicht manchmal trotzdem nicht aus, um dann tatsächlich real Jungen- und Mädchenarbeit zu machen. Insofern haben wir uns alle im Landkreis darüber verständigt, dass wir die gegebenen Umstände einfach so akzeptieren und das auch tun, weil wir darin erst mal keinen Widerspruch sehen, dass das so ist und das dann auch in die Diskussion rein nehmen. Wir haben uns auch im Landkreis darauf verständigt, dass Mädchenarbeit und Jungenarbeit nicht gegeneinander, sondern miteinander arbeiten. Das heißt, wir machen auch ein gemeinsames Treffen zwischen Mädchenarbeitskreis und Jungenarbeitskreis – mindestens einmal jährlich und gucken aber, dass wir das trotzdem letztendlich soweit halten, dass es ein ausgewogenes Maß hier gibt“ (M: 39).

Für Jungenarbeit ist bedeutsam, dass „sie nicht abzugrenzen ist von allgemeiner oder von offener Jugendarbeit, die sich an beide Geschlechter wendet“, sondern „ergänzt“ (M: 37). Dabei kritisiert er lachend und vehement die „Pseudokritik“ der Medien, die sich über Geschlechterstereotype „lustig“ macht, es aber „in Wahrheit [...] genauso haben wollen, wie es ist“ (M: 207), wobei an der Auflösung der Rollenklischees kein Interesse bestünde.

„Desperate Housewives, hahaha, (lacht) fällt mir gerade spontan ein. Das ist unglaublich. Das ist Pseudoaufklärung vom Allerfeinsten (lacht kurz). Da wird sich über Klischee, also über Rollenklischees dermaßen lustig gemacht, aber letztendlich bewegen alle in dieser Serie sich genau in diesem Klischee und weichen auch keinen Millimeter davon ab“ (M: 207).

Seine pädagogischen Zielsetzungen vertritt er konsequent und legt dabei den Schwerpunkt auf die Beziehungsarbeit.

„Es wäre völlig unpraktikabel, zu sagen *>weil Jungs anders sind als Mädchen, muss man sie dringend anders behandeln<*, sondern es ist, glaube ich, eher so, dass man einfach berücksichtigen kann, dass diese Unterschiede da sind, das aber nicht zwingend zu irgendeinem Ergebnis führen muss, sondern man das der individuellen Beziehungsarbeit überlassen kann. Weil letztendlich ist es das, was ich vorhin gesagt habe: Es geht nicht mehr darum, wo die Unterschiede sind, sondern wo die Gemeinsamkeiten sind, und dass man darauf hinsteuern kann, dass man Gemeinsamkeiten entwickelt. Es geht letztendlich eben mehr darum, einen individuellen Standpunkt einnehmen zu können, anstatt einen, der irgendwas in Schubladen steckt, egal, ob das jetzt Geschlechterschubladen sind, oder sonst irgendetwas“ (M: 103).

Einen wichtigen Schritt sieht Matthias in der Reflexion und Unterscheidung eigener Handlungen als Privatperson und als Pädagoge (M: 159).

Matthias, der ironische Philosoph

„Letztendlich, wenn kein Unterschied mehr gemacht wird zwischen irgendwelchen Herkunft, Rassen, Religionen oder Geschlechtern, dann haben wir eine Form von Gleichheit erreicht, wo auch Toleranz und Akzeptanz möglich ist. Hey, jetzt habe ich ein Ziel formuliert (lacht leise)“ (M: 103).

4.1.4 Interview 4 – Lars

Der Kontakt zu Lars entstand durch den Interviewpartner Nils, der mit Lars zusammen im Jugendhaus X gearbeitet und diesen für das Interview empfohlen hat. Der einzige

Dipl. Päd. des Samples, der einen Universitäts-Abschluss besitzt, arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews seit ca. zwei Jahren ehrenamtlich im Jugendhaus. Das Interview fand bei Lars zu Hause in einer entspannten Atmosphäre statt. Die Motivation, die er bei der ehrenamtlichen Arbeit mit Jungen (im Grundschulalter) hat, verbindet er mit Werk- und Erlebnisangeboten.

„Das fängt bei Fußballspielen an, ganz banal, dann Feuermachen und Stockbrot und Kickerturnier und basteln, bauen, mit der Laubsäge arbeiten, so Sachen. Das macht mir selbst Spaß. Das hat mir früher viel Spaß gemacht als Kind schon. Ich war auch viel draußen, und das dann weiter zu geben an Jungs, finde ich schon sehr wichtig“ (L: 9).

Den biographischen Bezug greift er später erneut auf und betont dabei die Rolle seines Vaters. Seine Mutter wird im gesamten Interview nicht erwähnt – mit der Ausnahme, dass seine „Eltern [...] in der Kirche sehr aktiv“ (L: 51) waren.

„Also für mich ist eine wichtige Erfahrung vor allem mit Jungs draußen was zu erleben, also was ich jetzt nicht so gerne mache, klar ich habe früher auch viel Computer gespielt, ich bin mit dem PC, mit der Entwicklung des PCs quasi aufgewachsen. Aber ich finde es wichtiger mit Jungen speziell viel draußen zu machen, zu bauen. Wir wollen jetzt zum Beispiel eine Burg bauen, aus Holz sägen und leimen und so weiter oder ein Flugzeug bauen mit Propellerantrieb und so weiter oder einen Heißluftballon steigen zu lassen. Also das sind Sachen, die fand ich früher als Kind schon spannend, die habe ich auch mit meinem Vater zusammen gemacht, viel gebaut und meinen ersten Werkzeugkasten auch selbst irgendwie zusammengeschustert. Und das weiter zu geben, finde ich schon wichtig“ (L: 29).

Die Dynamik in geschlechtsheterogenen Gruppen beschreibt er als „ganz, ganz anders“ als in geschlechtshomogenen Settings, und er ist gleichzeitig der Auffassung, dass sich geschlechtsstereotypes Verhalten immer mehr auflöst (L: 21). Er hebt hervor, dass das männliche Geschlecht des Pädagogen den Zugang zu Jungen unterstütze. Zwar komme er mit Mädchen „genauso gut zurecht, vielleicht anders zurecht“, bei Jungs jedoch sei der Zugang schnell, leicht und „einfach toll“ (L: 111), was seiner Vermutung nach an derselben Geschlechtszugehörigkeit und seiner Persönlichkeit liegt (L: 111). In diesem Zusammenhang differenziert er die *Unterschiede* zwischen den Geschlechtern und daran anknüpfende soziale *Benachteiligung*.

„Es gibt einfach Unterschiede, die sind da, da wundere ich mich dann auch manchmal, warum wird da jetzt von Emanzipation oder so gesprochen haben. Warum kann man jetzt nicht zum Beispiel einfach sagen, *>das ist so, da gibt es einen Unterschied zwischen Mann und Frau und das ist auch nicht unbedingt verkehrt<*. Das hat auch wieder mit körperlicher Konstitution zu tun und einige sprechen dann von Benachteiligung oder so

und ich denke dann *>nee, das hat nichts mit Benachteiligung zu tun, das liegt einfach an der biologischen Veranlagung von Mann und Frau<* (L: 134).

Konkreter wird diese Kritik an der Parole „*>Mädchen sind viel besser in der Schule als Jungs<*“ (L: 150):

„Und klar, ist das problematisch, wenn es um Schulabschlüsse geht, aber, was mich irritiert, dass das jetzt so aufkommt, jetzt auf einmal ist das ein Thema, obwohl, das doch eigentlich schon seit hundert Jahren Thema sein könnte und man sich seit hundert Jahren überlegen könnte, *>muss man da was ändern oder muss man da nichts dran ändern<*“ (L: 150).

Er sieht „nicht die große Relevanz und auch nicht den großen Diskussionsbedarf, weil das auch viele Sachen sind, die menschlich sind“ (L: 150). Was Lars bei Jungen deutlich feststellt, ist ein ständiger Leistungsvergleich.

„Was für die auch mit dazu gehört, sind zum Beispiel so Raufereien. Also wir haben oben einen Toberaum im Jugendhaus und bei uns ist es so, die Mädchen legen sich, nutzen den Toberaum nicht zum Toben, sondern mehr so als Kuschelraum und legen sich da hin, unterhalten sich und reden. Die Jungs, die bauen Höhlen oder irgendwelche Geisterbahnen und toben richtig da drin und das ist schon ein ganz deutlicher Unterschied. Und ich glaube, das ist auch, ich kann es nicht so hundertprozentig sagen, weil ich den Mädchentreff nicht kenne, aber was ich so mitkriege, ist häufiger, die reden viel miteinander, diskutieren. Und bei uns ist es eher so, dass wir viel mit denen basteln und bauen und Feuer machen und dann auch mal Playstation spielen oder so. Das ist für die wichtig und Gespräche finden dann drumherum statt. Das kommt dann mal, aber im Mittelpunkt steht dann immer Aktion und irgendwas erleben und machen“ (L: 17).

Lars greift überdurchschnittlich oft auf die Modalpartikel „vielleicht“ zurück, was bei genauer Betrachtung weniger auf Unsicherheit als auf bedächtigem Abwägen zu beruhen scheint.

„Was ist für mich Jungenarbeit? Professionell ausgedrückt, wenn wir jetzt von Rollenbildern sprechen, dann ist es vielleicht die Erziehung innerhalb dieses Rollenbildes, wobei Rollenbild für mich jetzt auch wieder fraglich ist, gerade heute. Also früher war das Rollenbild vielleicht noch sehr stark, man ist so in seiner Rolle als Mann, in seiner Rolle als Frau. Das ist heute nicht mehr so, das habe ich auch angedeutet. Wenn wir zum Beispiel auch mal filzen oder auch mal was machen, wo gesagt wird, *>das ist jetzt nicht typisch Jungen, nicht typisch Mann<*, das hat sich gewandelt, also zumindest ist es meine Meinung, dass sich das stark verändert hat. Aber trotzdem ist Jungenarbeit die Erziehung oder die Arbeit mit Jungen an ihrem Rollenbild, aber auch der Blick darüber hinaus. Vielleicht kann man heute auch zur Jungenarbeit zählen, was früher nicht so war, sich damit auch in gewisser Weise auseinanderzusetzen, wie sich das Rollenbild von Jungen

und Mädchen verändert hat. Gibt es da vielleicht viel mehr Überschneidungen als früher und bringt man das auch mit ein in die Arbeit“ (L: 15).

Grundsätzlich kritisiert er die strenge Trennung der Geschlechter auch im Jugendhaus sowie das „Verhaftet bleiben in diesen Rollen, Rollenklischees“, kennt jedoch Kollegen, „die finden das gut, dass das so getrennt ist und die möchten das auch am liebsten immer so getrennt lassen“ (L: 162). Lars plädiert für eine Auflösung dieser Perspektive:

„Ich finde das ganz grausam und ganz schrecklich, wenn ich ein Mädchen auf der Straße sehe, das nur in Pink gekleidet ist. Aber das ist heute leider immer noch und ich glaube das ist vielleicht in manchen, vielleicht hat das mit dem sozialen Milieu zu tun, ich weiß es nicht, aber das ist heute, glaube ich, manchmal noch viel extremer geworden als früher“ (L: 162).

Seine Grundhaltung „immer zu reflektieren, immer zu hinterfragen, *>warum macht er das?<*“ (L: 98), basiert auf „psychoanalytische[m] Denken“ (L: 98), was ihm ebenso wichtig ist wie das Lernen von Kollegen durch „teilnehmende Beobachtung“ (L: 97). Seine Berufserfahrung in der Intensivbetreuung von Jugendlichen ergänzt seine theoretische Fundierung um Handlungswissen (L: 35).

Lars, der professionelle „Erlebnis“-Pädagoge

„Professionell finde ich das unheimlich spannend, die Entwicklung mitzerleben. Die Gruppendynamik ist das eine, die Entwicklung jedes Einzelnen ist das andere. Und die Entwicklung jedes Einzelnen in der Gruppe ist dann nochmal der Zusammenhang und das finde ich immer spannend und das ist auch meine Vorstellung von der Profession oder Pädagogik, sich das nicht einfach nur anzuschauen, sondern auch nach dem *>Warum?<* zu fragen [...] und das ist für mich die Motivation mit Kindern allgemein zu arbeiten und mit Jungen zu arbeiten ist deshalb, weil ich selbst ein Mann bin, dann mehr eine Motivation einfach, weil ich mich da auch irgendwo drin wieder finde. Also das ist jetzt vielleicht nicht unbedingt einhundert Prozent professionell, aber ich denke, das gehört auch mit dazu, das geht ja gar nicht anders. Also gerade in der Pädagogik funktioniert das ohne eigene Erfahrung nicht“ (L: 25).

4.1.5 Interview 5 – Samir

Der Kontakt zu Samir entstand zuerst telefonisch durch Recherche bezüglich Jungenarbeitern in Hessen, die mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund arbeiten, und kurz vor dem Interview persönlich auf einem Netzwerktreffen von „Neue Wege für Jungs“. Das Interview fand in den Büroräumen seines Arbeitgebers statt. Samir trat sehr freundlich, locker und offen auf und gab ausführliche Antworten, was ein

ungestörtes Interview ermöglichte. Anschließend wurde das Interview mit dessen Kollegen Felix durchgeführt. Samir wuchs im Land Y und in Deutschland auf und weist im Laufe des Interviews immer wieder darauf hin, Jungenarbeit vor dem Hintergrund von Migration zu sehen sei. Weiterhin fordert er dazu auf, den Kontext des jeweiligen Jungen, vor allem aber dessen Individualität zu berücksichtigen. Die Probleme, mit denen ‚*seine*‘ Jungs (S: 17) sich konfrontiert sehen, bestehen darin, dass sie

„zum Beispiel total perspektivlos sind, wenn es darum geht, eine Ausbildungsstelle zu kriegen, wenn es darum geht, *>wie es mit meinem beruflichen Werdegang weitergeht. Wie geht es weiter mit meiner beruflichen Laufbahn? Was mache ich mit meinen Problemen zu Hause? Was mache ich mit meinem 'Migrationshintergrund' in Führungsstrichen, beziehungsweise, wie gehe ich mit meinem kulturellen Background um? Wie versuche ich es in Einklang zu bringen mit der Gesellschaft, in der ich lebe?<* Das sind auch wahnsinnig viele Probleme, die dazu kommen, und da ist die Suche nach einem Männerbild, nach der Männerrolle eigentlich, ein kleines von vielen und das sollte man eben beachten bei den ganzen Diskussionen. Und teilweise kann ich mir auch vorstellen, dass eben aus dieser Orientierungslosigkeit heraus Rituale entstehen, sich festklammern an bestimmten Ritualen in bestimmten Gruppen. *>So haben wir zu sein, du bist kein Mann. So hat ein Mann zu sein<*, woran sie sich festhalten, einfach nur um vielleicht so eine gewisse Sicherheit zu erlangen, die ihnen fehlt“ (S: 11).

In der Beurteilung von Fortbildungsinhalten bedeutet das für ihn, statt einer technokratischen Perspektive von Machbarkeit eine *reflektierte* Haltung einzunehmen.

„Deswegen versuche ich auch immer, wenn ich zum Beispiel auf so Fachkreisen oder Kongressen bin, [...] das persönlich zu ordnen, zu sagen *>was kann man übernehmen für die Arbeit und was lasse ich für mich weg<*. Nur muss man aufpassen, dass, was man da geliefert bekommt, wirklich keine Spezialrezepte sind, also das sind keine Wunder, die man da mitkriegt, das sind Sachen, die man mit in die Arbeit einfließen lassen kann zu einem bestimmten Prozentsatz und auch aus anderen Bereichen und da spielt die persönliche Erfahrung auch immer eine ganz große Rolle. Auch die Gruppe, in der man arbeitet, spielt eine ganz große Rolle. Das ist von Gruppe zu Gruppe total unterschiedlich. Es ist wichtig, jeden einzelnen Jungen, den man vor sich hat, zu beleuchten oder zu durchleuchten und zu gucken, was treibt ihn an. Ist es wirklich die Auseinandersetzung mit seinem Geschlecht, was natürlich eine Rolle spielen kann. Deswegen spielen da auch noch andere Sachen eine Rolle, und dann hat man meistens auch von Lehrern und anderen Kreisen oder sonst was, dass er privat Probleme hat, dass er privat Probleme mit der Polizei hat, dass er privat Probleme in der Schule hat und so weiter und so fort. Und immer nur sich auf das Geschlecht zu fixieren, halte ich für ein bisschen gefährlich. Man muss das Ganze als Gesamtheit sehen“ (S: 17).

IV Forschungsergebnisse und vergleichende Betrachtungen

Er verweist auf widersprüchliche Stereotypisierungen, die er bei Fortbildungsveranstaltungen in Deutschland wahrnimmt:

„Und da muss man immer ganz, ganz vorsichtig sein mit diesen Zuschreibungen. Das Problem ist genau das, was viele gerade auf diesen Fachtagen oder Fachkongressen veranstalten: Auf der einen Seite wehren sie sich gegen Zuschreibungen und auf der anderen Seite arbeiten sie genau mit diesen Zuschreibungen, und das macht die Sache auch manchmal kompliziert. Die sagen, auf der einen Seite wollen Sie das ausklammern, aber auf der anderen Seite machen sie doch immer wieder: *>Mit Jungs muss man so und so arbeiten und mit Mädchen muss man so und so arbeiten<*, und das würde ich relativierter sehen“ (S: 18).

Seiner Ansicht nach hängt die Entwicklungsfähigkeit hin zu einer geschlechtergerechten Gesellschaft von der – in diesem Fall religiös geprägten – Politik seines Heimatlandes und von zahlreichen soziologischen Faktoren ab. Als Beispiel nennt er das patriarchale System, die männlich dominierten Berufe sowie die Tabuisierungen weiblicher Dominanz im Bildungssystem und in den Familien:

„Die Gesellschaft ist noch nicht so weit, um das nach außen hin anzuerkennen. Da gibt es ganz klare Rollenzuschreibungen. In den Universitäten in Y haben die Frauen auch schon längst die Männer überholt, was keiner zu glauben vermag, weil die auch studieren dürfen. Also da ist es auch der Fall, dass die Frauen prozentual mit viel besseren Abschlüssen weggehen als Männer und dass es mittlerweile mehr Frauen an den Universitäten gibt als Männer. Nur im Berufsleben spiegelt sich das noch nicht, weil da ganz klar ist, irgendwann als Frau, aber da gibt es auch gerade so einen langsamen Wandel. Da sind die Interessen ganz anders, also es ist ein theokratischer Staat mit einer religiösen Diktatur und das bestimmt das Leben. Im Parlament sitzen überwiegend Männer, ganz wenige Frauen. Das ist das, was ich meinte, die sind nicht soweit, und was ich anprangere, ist erst mal das politische System, weil das kann sich ja auch irgendwie auf die Gesellschaft auswirken“ (S: 30).

Um zu verstehen, was die im konkreten Fall bedeutet, müsse man in die Familien gehen, dann seien auch Parallelen zu familialen Strukturen in Deutschland ersichtlich:

„Also nach außen hin, vertritt der Mann die Familie in dieser Gesellschaft; aber, wenn du dann mal rein guckst in bestimmte Familien, dann kannst du echt sprichwörtlich sagen, da hat die Frau die Hosen an, also da hat die Frau alles im Griff und hat die Kontrolle [...]. Aber der Schein trügt manchmal. [...] Das gibt es auch, auch bei vielen Familien in Deutschland, wo man, wo man erstmal denkt, dass ist ziemlich von der Hierarchie so, dass der Mann irgendwie was zu sagen hat. Das sieht nach außen zwar so aus, aber innerhalb von vielen Familien ziehen da die Frauen die Fäden. Man darf das nur nicht nach außen hin zeigen, weil es ein Tabu ist in deren traditionellem Verständnis und da sind die noch nicht so weit (S: 28).

IV Forschungsergebnisse und vergleichende Betrachtungen

Samir legt Wert auf die Themen Integration und Migration, wobei er aus eigener Erfahrung schildert, welche Hindernisse es zu überwinden gilt. Die Reflexion auf biographischer Basis führt zu der Aufforderung an deutschstämmige Jugendliche, jenen mit Migrationshintergrund verständnisvoller zu begegnen und auf Gegenseitigkeit beruhen solle.

„Integration fängt für mich mit Orientierung an – zu lernen, sich zu orientieren und so einen gewissen Schub von Vertrautheit mitzugeben, Selbstbewusstsein mitzugeben und auch eine gewisse Selbstständigkeit zu erlernen, sich selber dann quasi mit diesen Sphären auseinanderzusetzen. Ich bin selber als junger Mensch auch sehr viel auf Barrieren gestoßen und auch bei mir hätte es auch anders sein können, dass ich irgendwann mal total frustriert sage *>ey, ich versuche mich hier zu integrieren, und trotzdem gibt es Teilbereiche in der Gesellschaft, wo ich überhaupt nicht ankomme und wo die vielleicht gar nicht wollen, dass ich mich integriere, wo ich auch auf Ablehnung stoße.<* Also bei mir hätte es auch Momente geben können, wo ich hätte sagen können, *>nö, jetzt können mich alle am Arsch lecken<*, aber dem war nicht so, Gott sei Dank. Aber leider ist es bei einigen so, dass sie sagen, *>wir geben uns ja eine gewisse Mühe, aber wir werden alle über einen Kamm geschert<*“ (S: 28).

Die Relativierung des beschriebenen Zustandes ist für Samir typisch und drückt eine umsichtige Haltung aus sowie den Wunsch nach gegenseitigem Verständnis.

„Da finde ich, gibt es auch die andere Seite, die natürlich ihren Teil dazu beiträgt, dass man eben diese Vorurteile hat, dass die andere Seite es eben auch schwierig hat, zu beurteilen, wer jetzt vor einem steht. Aber ich appelliere dann auch wirklich an beide Seiten. Eine Gegenseite gibt es da für mich nicht, weil ich ja für mich sozusagen beide Seiten vertrete. Aber ich appelliere auch an die andere Seite, zu sagen, diese Jungs haben auch nicht immer nur die besten Erfahrungen mit Deutschstämmigen gemacht und deswegen haben die vielleicht auch diesen Deutschenhass, weil die auch viel auf Ablehnung gestoßen sind und auch auf viele Barrieren und die Mädels natürlich auch. Ich glaube, das Thema ist immer noch Jungenarbeit, wobei sich da vieles überscheidet, wenn man eben auch von diesen unterschiedlichen Stühlen spricht, kommt wirklich dieser kulturelle Hintergrund mit dazu, der auch eine Rolle spielen kann, wenn es darum geht, wie ein Mann zu sein hat“ (S: 28)

In der pädagogischen Auseinandersetzung mit Jungen nutzt er gemeinsame Aktionen wie Kochen oder Backen. Er legt wie alle anderen Interviewpartner besonderen Wert auf Beziehungsarbeit und ist sich seiner Vorbildfunktion bewusst (S: 11, 40).

„Ich versuche, so zu sein, wie ich bin. Vielleicht lebe ich den Jungs damit auch ein bisschen was vor. Vielleicht bin ich dann auch eines dieser Vorbilder, die sie haben, oder eine dieser Rollen. Ich versuche, dass sie meine Tätigkeit mit was Positivem verknüpfen und habe auch schon in der Vergangenheit geschafft, einige Jungs, mit denen ich mal

zusammengearbeitet habe, in die Schiene rein zu bringen. Auch wenn ich es nicht direkt gemacht habe, sondern einfach, dass sie mich gefragt haben, *>wie bist du zu diesem Job gekommen?<*. Das ist ja auch immer wieder mal Thema, im Jugendzentrum, wenn man zusammen sitzt *>was machst du da so, ist doch eigentlich ein angenehmer Beruf und total abwechslungsreich und du machst jeden Tag echt was Anderes und es ist total spannend<*. Und ich habe es auch teilweise geschafft, Jungs dahingehend zu kriegen, dass sie auch Soziale Arbeit studiert haben, aber das haben sie natürlich selber entschieden“ (S: 7).

Mit Blick auf den Aspekt der *Geschlechtergerechtigkeit* will er Spannungen aus der Debatte nehmen und er plädiert dafür, die Perspektiven zu erweitern.

„Ich finde, man sollte das irgendwie locker nehmen und auch ein bisschen mit Humor und natürlich gucken, dass es immer fair zugeht, gerade in den Beziehungen zu Frauen oder innerhalb einer Beziehung vielleicht auch zu anderen Frauen bzw. im Umgang miteinander. Dass es immer fair zugeht, beide Seiten zufrieden sind, und dann hat man irgendwie das Ziel erreicht. Man sollte vielleicht nicht von *>Rollen<* sprechen, ich finde, man sollte vielleicht dieses Wort *>Rolle<* sogar abschaffen, *>welche Rolle hat der Mann, welche Rolle hat die Frau?<*, weil das gab es mal. Das gibt es nicht mehr. Man sollte das aufdröseln, weil man sich ja auch immer wieder bei dieser Diskussion erwischt. Und wenn es ein faires Verhältnis gibt, mit dem gleichen Recht für beide Seiten, dann muss man das gar nicht erst diskutieren. Wobei ich viele Pädagogen kenne, die sich dann als *>Feministen<* bezeichnen und das irgendwie in die ganz andere Richtung lenken. Aber ich denke, wenn man in dem Umgang zueinander fair ist und einfach mal dieses Mannsein und Frausein, das Geschlecht, ausblendet und irgendwie ohne Stereotypen arbeitet, sich da nicht immer so verrückt macht und das ein bisschen lockerer nimmt, dann gäbe es die Probleme längst nicht mehr“ (S: 18).

Samir sieht seine Aufgabe als Jungenarbeiter darin, den Jungen Alternativen bei der Suche nach ihrer männlichen Rolle zu bieten (S: 7). Er habe seine „eigene Männerrolle auch immer wieder hinterfragen müssen“ (S: 17).

„Ich bin für mich zu dem Schluss gekommen, wobei ich diesen Prozess, glaube ich, selber noch gar nicht abgeschlossen habe, dass es vielleicht die Mischung ist, die es macht: Sich das Thema sich nicht zu sehr zu Herzen gehen zu lassen, sondern einfach mal locker zu nehmen und das nicht gleich zu kategorisieren, sondern zu sagen, *>es gibt wahnsinnig viele verschiedene Möglichkeiten und nicht nur für den Mann, sondern auch für die Frau, wie man zu sein hat, aber wenn man da irgendwie so eine Mitte aus verschiedenen Aspekten nimmt [...]<*“ (S: 17)

Aus diesem Grund sei „es auch wahnsinnig schwierig, ein Männerbild oder so eine Männerrolle den Jungs aufzuzwingen – ist jetzt übertrieben – aber den Jungs aufzuzeigen“. Daher hält er es für „wichtig, diese vielen unterschiedlichen Facetten, die

es gibt, gemeinsam zu erörtern und zu diskutieren und auch für sich selbst zu erörtern und zu reflektieren“ (S: 17).

Schließlich richtet er einen Appell „an alle Kollegen, die auch diese Arbeit machen“ (S: 40), was seine professionelle Haltung zur pädagogischen Arbeit im Allgemeinen und Jungenarbeit im Besonderen widerspiegelt:

„Beißt Euch nicht fest in bestimmten Rollenbildern oder beißt euch nicht fest an irgendwelchen theoretischen Geschichten, die Ihr von irgendwelchen Fachtagen mitnehmt! Schaut nicht immer nur durch diese Genderbrille, sondern versucht, auch andere Aspekte in eure Arbeit mit einfließen zu lassen. Bleibt authentisch, bleibt natürlich, bleibt ehrlich, und alles andere läuft dann wie von selbst. Mein Schlusswort: Bleibt fair und gerecht. Das ist das, was ich irgendwie allen mitgeben kann. Über fünfzig Prozent der pädagogischen Arbeit ist Beziehungsarbeit, das ist die erste Anlaufstelle, und man sollte nicht immer in diese Beziehungsarbeit reingehen mit dem Gedanken: *>Ah, das ist ein Junge, bei dem muss ich so ansetzen, das habe ich auf diesem Fachtag gelernt, mit Jungs muss man in homogenen Gruppen arbeiten<.* Es gibt kein Patentrezept“ (S: 40).

Samir, der authentische Vertraute

„Bleibt authentisch, bleibt natürlich, bleibt ehrlich, und alles andere läuft dann wie von selbst“ (S: 40).

4.1.6 Interview 6 – Felix

Der Kontakt zu Felix kam telefonisch nach einer Recherche zu Jungenarbeitern in Hessen zustande, die mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund arbeiten. Das Interview fand im gleichen Büroraum statt, in dem auch das Gespräch mit seinem Kollegen Samir geführt wurde. Die Atmosphäre war sehr freundlich und offen, und im Verlauf der Narration zeigte sich, dass Felix mehr unbewusste Inhalte erschloss, als er anfänglich annahm. Vor dem Interview hatte er zudem erwartet, mehr Fragen als Gesprächsimpulses zu benötigen „aber ich bin da doch mehr in die Tiefe gegangen, als ich vorher gedacht habe“ (F: 49).

Sein grundsätzliches Thema, das im Beruf und Studium immer wieder auftritt, ist das der *Herausforderung*.

„Ich vertrete grundsätzlich die Meinung einerseits durch Theorieschwerpunkte im Studium und durch Seminare und Weiterbildung ein geformtes Bild und Muster von Jungenarbeit zu bekommen, dem aber andererseits die praktischen Erfahrungen gegenüberstehen. Und das bleibt weiterhin eine Herausforderung, und ich glaube und hoffe auch, dass es das immer bleiben wird, weil es ansonsten langweilig wird (F: 5).

Offenheit und Mut zur Veränderung gelten für Felix als Voraussetzungen von gelungener Sozialarbeit.

„Ich finde es auch ganz wichtig dabei, was ja auch grundsätzlich an dem Beruf Sozialpädagoge, Sozialarbeiter das Interessante bleiben sollte, dass man immer wieder mit neuen Herausforderungen konfrontiert wird und auch in seiner eigenen Entwicklung dadurch nicht stehen bleibt“ (F: 5).

Die Aufgabe von Jungenarbeit sieht er gerade *nicht* darin, „junge Menschen komplett umzukrempeln, um ihre Persönlichkeit in Frage zu stellen“ (F: 51), sondern ihnen Angebote zu machen:

„[...] einfach Anregungen zu geben, Denkanregungen, an denen sie sich selbst messen und an denen sie sich eventuell orientieren können, die ihnen die Chance bieten, den Weg eröffnen, sich einfach besser kennenzulernen natürlich mit der Fragestellung auch Jungenarbeit, Genderarbeit, Jungenarbeit, geschlechtsspezifische Arbeit, was hat das mit Rollenbildern oder etwas mit dem Bild *>Mann und Frau<* zu tun“ (F: 51).

Als erstrebenswertes Ideal beschreibt er, bei Jugendlichen Prozesse der Selbstreflexion in Gang zu setzen, „mit denen sie sich auch identifizieren können und die sie eingehen möchten“, damit Jungenarbeit „als Bereicherung des Lebens der einzelnen Personen anerkannt wird“ (F: 51).

„Sowohl bei den Jugendlichen als auch bei den Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, die in dem Bereich arbeiten wäre das ganz wichtig. Die bilden ja quasi die Grundlage, dass mit jungen Menschen so eine Arbeit gemacht werden kann, weil manche Menschen einfach einen Anstoß von außen brauchen, um sich in diese Richtung zu entwickeln. Manche kriegen es auch von selbst hin, früher oder später. Manche kriegen es nie hin, das muss man natürlich auch mal sehen, ist so. Aber dass es trotzdem einfach denen, die sich vielleicht entwickeln wollen, die Möglichkeit eröffnet, diese Chance geboten wird und das in einer fruchtbaren Beziehungsarbeit, die im Idealfall beiden Spaß macht und jeder was draus lernt“ (F: 51).

Besonders Felix nennt im Vergleich zu den weiteren Interviewpartnern, eine Vielzahl unterschiedlicher Themen, die in der Arbeit mit Jungen behandelt werden, dazu gehören: *Lebensplanung, Gehalt, Partnerschaft, Bildungsangebote mit Arbeitsagentur und Polizei, Gewaltprävention, Rollenzuteilung, Gleichstellung, Verweiblichung, Eltern, Schule, Respekt, Ehre, Gewalt, Waffen, Unterdrückung, Frauenfeindlichkeit und Pornographie.*

Ein Teil seiner Arbeit besteht darin, Jugendliche innerhalb dieses Themenspektrums mit ihren eigenen Wertemaßstäben zu konfrontieren.

„Ab und zu mal ist es ganz einfach, ein Verständnis dafür aufzubauen, wenn man gerade wie wir mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund arbeitet, wo man dann einfach auf das Thema Ehre kommen kann, so, *>stell dir mal vor, hier, die Tussi, die da in dem Video jetzt mal schön durchgeknallt wird und schön unterdrückt wird, wär deine Schwester, wie würdest du reagieren, wie fändest du das?<* und sofort hier sind sie auf hundertachtzig und wehren sich und können stückweise, langsam nachvollziehen, was daran das Schlimme ist“ (F: 9).

Für Felix bedeutet Jungenarbeit „ein Feld, was auch einen hohen Anspruch hat. Da steckt schon viel Idealismus dahinter, (lachend) gerade in der Theorie“ und „dass man viel mit seiner Persönlichkeit arbeiten muss“ (F: 17), denn „die Herausforderung, die Anforderung, die mir da während des Studiums in Texten begegnete, die ist schon hart, schon viel“ (F: 51). Dieser Anspruch aber auch die Unzufriedenheit aufgrund mangelnder Rückversicherung im Sinne einer gelungenen Jungenarbeit gehandelt zu haben, mündet in den Wunsch nach professionellem Austausch durch eine angeleitete Supervision.

„Weil hier im Arbeitsalltag oftmals und gerade auch nach den Schulfreien immer so viel Hektik drin ist, muss das einfach gemacht werden, ohne dass großartig die Möglichkeit besteht, sich inhaltlich wirklich auszutauschen. Und das ist das, was ich mir wünschen würde, weil ich auch nicht offiziell als Jungenarbeiter ausgebildet wurde. Klar, das war ein Thema, während meines Studiums, super, ich habe mal ein paar Seminare darin belegt, habe mir das angeschaut, fand das ganz interessant, habe damals schon gemerkt, *>riesen Herausforderung<*. Gerade deswegen, weil es einfach so ein schwieriges Feld ist, finde ich, hätte ich da öfter auch gern mehr Rückmeldung für mich (lachend), ob das überhaupt richtig war. Das heißt aber nicht, dass ich hier unsicher vor Jungs stehe (lachend) oder so, um Gottes Willen, also das sind ja auch viele Sachen, viele Situationen, die ich mit Samir zusammen bearbeite und wo wir dann auch gleich reagieren und eigentlich in dem Moment auch schon sicher sind, dass wir das Richtige tun, und im Nachhinein stellt sich die Frage, *>war das jetzt, wenn man Jungenarbeit theoretisch betrachtet, der Ansatz jetzt in der Praxis so wünschenswert übertragen wie es sein sollte?<*“ (F: 9)

Charakteristisch für Felix sind seine ausführlichen Selbstbeobachtungen während des Interviews, die wiederum zu weiteren biographischen Reflexionen führten, da er Zusammenhänge erkannte, denen er sich vorher nicht bewusst war.

„Und die Frage, muss ich sagen, wann ich denn den ersten Schritt gemacht habe, die habe ich mir eben zum ersten Mal gestellt (lacht), so richtig, bewusst, mit dem Versuch, es zu reflektieren (lacht), weil ich zu Hause auch eher in die handwerkliche Richtung erzogen wurde (lacht). Ich musste nie putzen oder so. Ich habe meinem Vater im Garten geholfen, Kartoffeln rausmachen oder mal das Dach zu decken oder irgendwie so etwas, oder irgendetwas zusammen zu schrauben, bewegen, zu machen, zu tun. Aber letzten Endes

hatte ich überhaupt keine andere Chance, als das zu lernen, als ich in K dann während des Studiums alleine gewohnt habe (lacht leise)“ (F: 13).

In seiner Schlussfolgerung bezieht die Notwendigkeit der Selbstreflexion für die Jungenarbeit mit ein, die er gleichzeitig als Chance zur persönlichen Weiterentwicklung sieht.

„Und wichtig ist, denke ich, dass man dann auch ein gesundes Selbstbewusstsein hat, auf dessen Basis man selbstkritisch mit sich umgehen kann und muss, gerade in Fragen, die die eigene Männlichkeit betreffen“ (F: 13).

Felix macht deutlich, dass für ihn berufliche wie persönliche Veränderung und Entwicklung zusammenhängen und legt dabei Wert auf Offenheit, sich mit sich selbst auseinander zu setzen.

Felix, der selbstkritische Begleiter

„Das ist der Punkt, wo man sich wirklich mit Jungenarbeit oder mit sich selbst auseinandersetzt, was man zwangsläufig machen muss, wenn man Jungenarbeit irgendwie erfolgreich machen will, [...] wo jeder dann irgendwann mal hin gerät, sich die Frage zu stellen, was ja auch wichtig ist und für einen Selbst natürlich auch interessant. Man darf nur keine Angst haben, vor der eigenen Biographie zurückzuschrecken“ (F: 13).

4.1.7 Interview 7 – Juri

Der Kontakt zu Juri entstand bei einem Besuch des Jungenarbeitskreises der Stadt J. Beim anschließenden Telefonkontakt erklärte er sich zu einem Interview bereit. Das Interview fand an seiner Arbeitsstelle, dem Kinderhaus in der Innenstadt von J statt und war durch die Arbeitszeit auf 1,5 Stunden beschränkt. Um eine ruhige Atmosphäre zu schaffen, wurde als Lokalität ein verschließbaren Spiel- und Bastelraum gewählt. Juri hatte sich auf das Gespräch mit einem Notizzettel vorbereitet und las gelegentlich ab. Die Atmosphäre war entspannt. Juri zeigte sich ausgesprochen aufgeschlossen, freute sich am Interesse an seiner Arbeit und betonte, dieses Interview gerne zu führen und somit auch über sich und seine Arbeit reflektieren zu können.

Im Gegensatz zu anderen Jungenarbeitern, die er kennt, schätzte Juri seine Kindheit und Jugend in einer weiblich sozialisierten Umgebung. Seine Eltern immigrierten ohne ihre Kinder in die BRD, um dort den Familienunterhalt zu verdienen. Während sie dort arbeiteten, wuchs Juri im Ausland zunächst bei seinen Großeltern auf und hatte ein enges Verhältnis zu seinen zwei Schwestern und zwei Cousins, was „zuerst einmal die Geschlechtergerechtigkeit sehr geprägt hat“ (J: 3). Die Verwendung des Begriffs

„Geschlechtergerechtigkeit“ wirkt in diesem Zusammenhang zunächst theoriebasiert und stellt sich wenig später als eine der pädagogischen Kategorien heraus, auf die Juri während des gesamten Interviewverlaufs immer wieder sein professionelles Handeln stützt und eigene biographische Passagen deutet:

„Also es geht einerseits um (liest von Notizen ab) Rollensicherheit, es geht um Rollenflexibilität (blättert) und dann nicht zu vergessen ist natürlich die Geschlechtergerechtigkeit“ (J: 3).

Da keiner der genannten Begriffe von den weiteren Interviewpartnern verwendet wurden, lässt dies auf einen Erwerb in einem speziellen Kontext schließen, der sich im Verlauf des Interviews als eine zweijährige „Genderfortbildung mit dem Thema Geschlechtergerechtigkeit“ herausstellte. Er beschreibt diese als „sehr intensiv“, „da haben wir uns mindestens vierzig Mal getroffen, teilweise den ganzen Tag“ (J: 3).

„Da waren zehn verschiedene Personen, fünf Männer, fünf Frauen von zehn verschiedenen Trägern. Also es waren die Evangelen da, die Katholiken, dann städtische Leute, dann Leute von privaten Trägern, Elterninitiativen [...] und am Ende kam raus, dass so ein Team, das die Geschlechtergerechtigkeit auch lebt, eine Basis braucht, also einerseits eine menschliche Basis, aber auch eine fundierte, theoretische Basis, um diese Geschlechtergerechtigkeit vermitteln zu können und zu leben. Und das hat meinen Blick noch ein bisschen zugespitzt. Also ich habe erkannt, wie wichtig Jungenarbeit ist, um aufgrund der Jungenarbeit dann Geschlechtergerechtigkeit herzustellen, aber mir wurde klar, dass geschlechtsheterogene Angebote auch eine Wichtigkeit haben, um diese Geschlechtergerechtigkeit in einer Einrichtung oder bei einem Träger dann auch herzustellen“ (J: 3).

Die Biographie von Juri ist geprägt vom Erleben starker Gegensätze während seiner Kindheit:

„Also ich habe in den ersten sieben Jahren nicht gewusst, was ein Radio ist, was ein Fernseher ist. Was ich wusste waren nur Bäume, Steine, Gebirge, Schlangen, Wölfe, also das war wirklich so eine Gegend“ (J: 99).

Die Orientierungslosigkeit und Misserfolge, die Juri mit vierzehn bis fünfzehn Jahren in Deutschland erfahren hat, als er endlich seinen Eltern nachreiste, wurden durch die integrierende Wirkung seiner Aktivität in einem Fußballverein kompensiert. Aus dieser Erfahrung ist die erfolgreiche Konzeption seines Jungenprojektes mit dem Schwerpunkt *Fußball* entstanden.

„Ich hatte viele Situationen, wo ich dachte, *>oh nein, ey, ich komme hier nicht weiter sprachlich, Scheiße, schon wieder eine Vier geschrieben, das geht nicht weiter<*. Und immer wieder dann, wenn ich diese Sporteffekte hatte, und wenn ich anerkannt war, auch

in diesem Jungenspezifischen, also im Verein oder im Sportunterricht, da hatte ich dann wieder die Chance irgendwie, aus diesem Loch rauszukommen. Und dann war natürlich meine Idee, hier in diesem Bereich vermehrt was zu machen, und dann habe ich eine Jungengruppe gebildet. Am Anfang, also ein, zwei Jahre ging es überwiegend um Fußball. Und wir haben ein Team gebildet, mit dem Schwerpunkt, dass zuerst eine Gemeinsamkeit da ist und aus dieser Sicherheit, aus dieser Rollensicherheit, Jungs auch gerne Fußball spielen. Dass aus dieser Rahmensicherheit auch Themen angesprochen werden wie Fairness, wie stadtteilübergreifende Akzeptanz auch, weil viele Jungs haben berichtet, *>Juri, wir waren jetzt in Stadtteil J1, da sind nur Schlägertypen und was weiß ich was, also da haben wir voll den Stress gehabt<*. Und dann habe ich denen gesagt, *>okay, kein Problem, dann machen wir es so, dann werden wir jetzt mal auch Freundschaftsspiele machen<*, weil sie dann irgendwann auch leistungsfähig waren, was jetzt sportliche Effekte angeht“ (J: 3).

Fairness und Kooperation untereinander sowie zwischen den einzelnen Stadtteilen stehen seitdem im Vordergrund.

„Und teilweise sind danach Vereine zu uns gekommen und haben hier im offenen Bereich Tischtennis gespielt, oder wir haben gemeinsam gekocht oder Ähnliches, und das war dann ein super Effekt. So fing es hier an mit der Jungenarbeit“ (J: 3).

Er macht auf den hohen Migrantenanteil von bis zu 80 Prozent in Schulen und ein „neues Phänomen“ aufmerksam, dem Mobbing gegen deutsche Schüler*innen, um „wieder zurück zum Fußball“ zu kommen (J: 3).

„Migration heißt Akzeptanz von Vielfalt, Akzeptanz von vielen Religionen, vielen Einstellungen, aber trotzdem heißt Migration auch Partnerschaftlichkeit. Wie kann ich, wie können die Kinder, oder wie können die Jungs diese Vielseitigkeit vereinen? Da ist zum Beispiel wieder Fußball, [...] ein sehr, sehr gutes Medium, wenn es klappt“ (J: 21).

Warum ausgerechnet die Arbeit mit Jungen für Juri relevant sei, beantwortet er mit „Jungs sind ein Fall für sich, also Jungs sind was Anderes als Mädchen“ (J: 35) undifferenziert und auf den ersten Blick wenig plausibel, da die nachfolgende Begründung scheinbar ebenso für Mädchen formuliert werden könnte:

„Jungs suchen nach Identität und wollen Identität, sollen auch eine Identität haben, die später in der Gesellschaft sowohl für das eigene Geschlecht als auch für das andere Geschlecht etwas Positives sein soll, also das ist auch meine Einstellung dazu. Es sollen Jungs sein, die dann später partnerschaftlich sowohl mit eigenen als auch mit dem anderen Geschlecht umgehen“ (J: 35).

Der Einbezug des gesellschaftlichen Auftrages mit der Betonung auf „sollen“ und „soll“ lässt erkennen, dass die gesellschaftliche Perspektive auf Kinder und Jugendliche männlichen Geschlechtes aus Juris Sicht noch nicht positiv genug konnotiert ist.

Diesen Aspekt spricht er später an, indem er darauf verweist, dass die Gesellschaft den Mädchen seit den 1950er Jahren bis heute eine Opferrolle zuschreibe:

„Dadurch wurde natürlich dafür gesorgt, dass Jungs in eine Tüte, eine Schublade gesteckt wurden, als die Rabiaten, Aggressiven, was weiß ich was für Jungs, und wurden auch, von der Gesellschaft schon abwertend bezeichnet, so dass jetzt generell von der Gesellschaft ein Männerbild verfestigt wurde, dass Jungs schon irgendwo auch Täter sind, Jungs, Männer, also als Täter anzusehen sind, so bis in die siebziger Jahre, was ich aus der Literatur gelesen habe. Teilweise ist dieses Bild aber auch jetzt noch gesamtgesellschaftlich vorhanden, und wenn man jetzt die politischen Diskussionen hört oder liest mit Migrationsjugendlichen, die dann durch Straftaten auffallen, die durch deviantes Verhalten auffallen, ist es so, dass Jungs es schwerer haben, Fuß zu fassen, als Mädchen, wenn es zum Beispiel darum geht, in einem Unternehmen eine Stelle zu finden oder Ähnliches“ (J: 79).

Ähnlich wie Samir vertritt Juri als Beschäftigter der kommunalen Kinder-, Jugend- und Familienhilfe einen *ganzheitlichen* Ansatz, der Interkulturalität mit einbezieht. Dabei beruft er sich auf Dienstanweisungen seines Arbeitgebers. Für die Jungenarbeit hat er die klaren Zielsetzungen, Geschlechtsidentität zu stärken. Dazu zählt er den respektvollen Umgang miteinander und ein selbstbestimmtes Verhalten unabhängig von Geschlechterstereotypen. Zunächst werden die Zielsetzungen mit „sollen“ eingeleitet, was vermuten lässt, dass Juri den gesellschaftlichen Auftrag und damit eine Fremdbestimmung berücksichtigt. Was auffällt ist, dass er am Ende seiner Ausführungen eine persönliche Ebene einnimmt, um sich schließlich mit dem Ansatz als seinem *eigenen* zu identifizieren. Die Auflistung von sozialen Kompetenzen wie „Partnerschaftlichkeit, konstruktive Konfliktlösung, Rollenflexibilität, Vielfalt, Offenheit für Interkulturelles, Interreligiöses, Offenheit“ und die immer wieder angesprochene „Geschlechtergerechtigkeit“, werden vor allem mit einer Fortbildung zu Geschlechtergerechtigkeit genannt und sprechen für eine Internalisierung gesellschaftlich begründeter Werte, welche sich mit biographisch gedeuteten Werten vermischen:

„Es sollen Jungs sein, die [...] sich auch nicht von den Klischees, von irgendwelcher Übermoral zu sehr anstecken lassen, sollen auch selber entscheiden, was für sie gut ist und welchen Weg sie gehen wollen. Sie sollen eine Identität bilden, die nicht darauf abzielt, durch Abwertung des anderen Geschlechts irgendwie definiert zu werden, sondern gerade durch Aufwertung des eigenen Geschlechts mit den verschiedenen Kompetenzen, die damit vorhanden sind, Partnerschaftlichkeit, konstruktive Konfliktlösung, Rollenflexibilität, Vielfalt, Offenheit für Interkulturelles, Interreligiöses, Offenheit auch für Geschlechtergerechtigkeit. Das sind Dinge, die gerade in der geschlechtsspezifischen

IV Forschungsergebnisse und vergleichende Betrachtungen

Arbeit sehr gut und speziell angesprochen werden können, weil gerade dann Jungs unter sich sind. Das ist meine Einstellung und deshalb sage ich auch *>einmal die Woche* (führt seine Finger an den Mund und schmatzt) *und viermal die Woche geschlechtsheterogen<*, das ist mein Ansatz“ (J: 35).

Damit Kinder eine stabile Identität entwickeln können, kommt Juri zu dem Schluss, Jungenarbeit als wichtiges Medium nicht zu vernachlässigen, weil

„Jungs bestimmte Dinge, Emotionen, Einstellungen, Entwicklungen nur im geschlechtsspezifischen Rahmen erreichen können. Deshalb schlage ich vor, dass jungenspezifische Arbeit in jeder Einrichtung für Sechs- bis Zwölfjährige stattfinden soll“ (J: 137).

Auf die Frage, wie dies konkret umzusetzen sei, empfahl er im Sinne einer „Dienstanweisung *>einmal wöchentlich Jungenarbeit für alle offenen Kinder- und Jugendhäuser für Kinder zwischen sechs und zwölf<* auf jeden Fall“ (J: 139).

„Mein Schwerpunkt sind hier Neun- bis Zwölfjährige und ich finde, dass dort die Identitätsentwicklung schon stark beginnt, und dass man dann schon damit anfangen soll, dass rollenspezifische Dinge angesprochen werden und dass eine Identitätssicherheit schon dort aufgebaut werden kann – inklusive den Kindern Ansporn zu geben, vielfältig an ihrer Rolle weiterzuarbeiten. Und das ist in diesem Alter zwischen neun und zwölf enorm wichtig, damit auch in den Teenie-Clubs und Jugendclubs weitergearbeitet werden kann. Das heißt, wir leisten eine Basisarbeit für die weiteren Einrichtungen und es wäre mir wichtig, wenn es in allen Kinderhäusern für Kinder zwischen sechs und zwölf auch speziell einmal wöchentlich passiert. Das ist mein Abschlusssatz“ (J: 137).

Juri, der sportliche Partner

„Fußball kann sehr gut sein, wenn das Soziale, das Partnerschaftliche, das Akzeptierende im Vordergrund steht. Dann kann man ein Team bilden, das zusammen gewinnt, zusammen verliert, und zusammen auch außerhalb des Sportplatzes Dinge unternimmt, um sich so wohl zu fühlen, dass jedes Mitglied sagt, *>ich habe davon profitiert<*“ (J: 21).

4.1.8 Interview 8 – Tim

Der Kontakt zu Tim entstand bei einem Besuch des Jungenarbeitskreises der Stadt J. Beim anschließenden Telefonkontakt erklärte er sich gerne zu einem Interview bereit, das an seiner Arbeitsstelle stattfand. Vor dem Interview führte Tim mich durch die Räumlichkeiten und zeigte mir eine Ausstellung mit Bildern der letzten Freizeit mit Jugendlichen. Das Gespräch diente dem Kennenlernen und hatte einen auflockernden Charakter. Das Interview fand in einem Arbeitszimmer des Jugendhauses in ruhiger

Atmosphäre statt. Die Zeit war auf zwei Stunden begrenzt, weil anschließend eine Veranstaltung anstand.

Für die Praxis der Jungenarbeit beschreibt Tim die Schwierigkeit, sich Ziele zu setzen, weil in den Jungengruppen sich sehr viel spontan ereignet:

„So viel ist situationsbedingt und einfach nicht vorher ausrechenbar, dass man, glaube ich, wenn man sich zu viele Ziele setzt, relativ schnell frustriert werden könnte. Deswegen habe ich keine Ziele in dem Sinn mit den Jungs, dass ich sage, *>ja, okay, ich will jetzt, dass die selbstbewusste Männer werden, die ein tolles Verhältnis zu Frauen haben und sozusagen die Geschlechter akzeptieren<*. Da würde ich sagen, dass man seinen Einfluss auch nicht überschätzen darf“ (T: 5).

Diesen Einfluss sieht er auf der Seite der Herkunftsfamilie gegeben, was vor allem für Jungen gelte, die aus patriarchal geprägten Elternhäusern stammen, der

„relativ schwierig zu durchbrechen ist. Also das sind höchstens Fensterchen, die man öffnen kann, wo man mal rausgucken kann oder irgendwelche Reizpunkte, die man mal setzen kann, wo es darum geht, vielleicht eine Art Denkansatz zu bieten“ (T: 5).

Die Verbindung zwischen den Themenfeldern *Jungenarbeit* und *Migration* haben auch Samir und Juri hergestellt, wobei Tim nicht auf einen Migrationshintergrund zurückblickt. Er bezieht keine familienbiographischen Passagen in seine Narration ein und verweist stattdessen auf seine Berufserfahrung mit den Jungs. Bei Jugendarbeit ist seiner Meinung nach die Arbeit an sich selbst wesentlich, was bedeutet, sich eigenen Unsicherheiten auszusetzen und das pädagogische Handeln damit in Frage zu stellen.

„Also, wenn man keine Zweifel mehr an sich zulässt, weil man irgendein Ziel hat, das man mit den Jungs erreichen will oder wie man die erziehen will, dann wird es schwierig und dann geht es in die falsche Richtung“ (T: 5).

Andererseits steht Tim für einen pragmatischen und lebensweltbezogenen Umgang bei Jugendlichen. Dies veranschaulicht seine Reaktion auf diskriminierende Äußerungen:

„Also ich meine, bei mir in der Arbeit ist es ja so, du redest ja viel mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund und auch aus einer relativ niedrigen Bildungsschicht. Ich arbeite auch mit solchen Jungs und die erzählen dann so Sachen wie *>die Möse<* oder so, also begrenzen Frauen auf das Geschlecht oder sprechen abwertend über Frauen und da hilft es in so einer Jungengruppe auch nicht, irgendwelche metaphysischen Dinge aufzuzeigen, sondern man muss einfach ganz praktisch bleiben und sagen, *>hier, wenn du irgendwann mal eine Freundin haben willst und erzählst der so einen Scheiß, dann sagt die ruckzuck ,tschöli, ich hab kein Bock auf dich‘<*“ (T: 5).

Tim beobachtet geschlechterstereotypes Verhalten nicht nur bei den Jungen, sondern auch im Kolleg*innenkreis. Aus seiner Haltung ist Verwunderung darüber zu entnehmen und statt einer vorschnellen Lösung weiß er die Situation in einen umfassenden Kontext zu betten und vermeidet so erneute Stereotypisierung.

„Aber worüber wir vorhin gesprochen haben, diese patriarchalen Strukturen, das merkst du ja auch zum Beispiel an meinen Kolleginnen. Also ich meine, ohne dass ich da jetzt irgendwie das jemand vorwerfen will, aber so etwas wie Automatismus, weißt du: Es gibt Frühstück, und wer steht als erstes auf, um was zu holen. Es sind so ganz kleine Beispiele. Es gibt keine Wurst mehr auf dem Tisch. Wer steht zuerst auf, um neue Wurst zu holen? Es wird in neunzig von hundert Fällen die Kollegin sein, die als erstes steht und geht. Und das sind so Sachen. Also wie gesagt, das sind absolut bewusste Frauen da draußen und ich unterstelle denen auch, und ich weiß es auch, dass die Frauenbewegung und so weiter, das alles durchdekliniert haben für sich persönlich. Ja? Aber das sind solche, solche Automatismen die irgendwie oft wieder durch Erziehung entstehen“ (T: 66).

Tim ist sich der „Generalkritik, die man an Jugendsozialarbeit eigentlich üben könnte“, dem gesellschaftlichen Interesse und der „wirtschaftlichen Verwertbarkeit“ bewusst, welches seiner Ansicht nach hinter der pädagogischen Vorgabe der Sozialen Arbeit liegt, „Denkstrukturen zu verändern“ (T: 39). Die Kritik spielt er gedanklich durch, grenzt sich jedoch inhaltlich von ihr ab:

„Das ist ja im Grunde so wie die Generalkritik, die man an Jugendsozialarbeit eigentlich üben könnte. Wir sind ja im Grunde nur als Kollegen und Mitarbeiter dazu da, die ruhig zu stellen, damit sie keinen Scheiß auf der Straße bauen, und sie genauso wie die Schule irgendwann verwertbar zu machen für den Produktionsprozess. Ich meine, wir sagen zwar, das geht hier um Soziales Lernen, aber im Endeffekt ist das Ziel, das hinter der Arbeit steckt, zumindest vom Formalen her, die verwertbar zu machen für unser Wirtschaftssystem, damit sie in unserer Gesellschaft funktionieren. Und deswegen bin ich auch skeptisch immer mit Zielen. Aber wenn es jetzt darum geht, Ziele zu formulieren, dann wäre das zum Beispiel so ein Ziel, solche althergebrachten Denkstrukturen aufzubrechen. Ich habe es ja schon gesagt, Fenster öffnen, Horizont eröffnen, und so weiter“ (T: 39).

Kenntnisse über jungenpolitische Entwicklungen verbindet Tim mit Befürchtungen und einem festen Standpunkt, denen mit entsprechendem Sprachgebrauch auch Nachdruck verliehen wird. Bei der anstehenden Gründung der Bundesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit „vorsichtig“ zu sein, „dass das nicht von irgendwelchen Leuten instrumentalisiert wird, um restaurative Gesellschaftsmuster irgendwie wieder einzuführen“. Aus diesem Grund appelliert er, Jungenarbeit im

größeren Kontext einer „Emanzipationsbewegung“ zu betrachten „und zwar sowohl von Frauen als auch von Männern“ (T 87).

„Um Gottes Willen keine Grenzen da wieder reinziehen. Das will ich auf keinen Fall. Also wenn ich da höre, es sind irgendwelche männerbewegten Leute mit in solchen Bundesarbeitsgemeinschaft-konstitutionierenden Sitzungen, da habe ich immer ein bisschen Probleme, dass es eben nicht nach hinten geht. Wir wollen uns gesellschaftlich nach vorne entwickeln und nicht wieder irgendwie zurück in irgendwelche alten Muster und insofern finde ich Vernetzung der Jungenarbeit wichtig“ (T 87).

Seine Zukunftsperspektive für Jungenarbeit klingt klar und pragmatisch, denn „es muss den Geldgebern klar sein, dass Jungenarbeit wichtig ist, und sie muss finanziell unterstützt werden“ (T: 87). Als Umsetzung schlägt er vor: „dreißig Prozent aller Ausgaben für die Mädchenarbeit, dasselbe könnte man natürlich für die Jungenarbeit auch formulieren [...]. Ja und dann einfach weitermachen (5)“ (T: 87).

Tim, der realistische Pragmatiker

„Jedes Geschlecht hat seine eigenen Implikationen und seine eigene Berechtigung, und es muss keinen Geschlechterkampf geben, sondern je bewusster sich jeder Einzelne über sein Geschlecht und über die Implikationen von >Gender< bewusst ist, desto besser ist es für das Zusammenleben von allen“ (T:87).

4.2 Thematischer Vergleich

Die Auswertung der Interviews erfolgt mit drei Schwerpunkten: Erstens *Gesellschaft und Geschlecht*, zweitens *Biographie* und drittens *Professionalität*, welche die gesellschaftliche Ebene, die persönliche Ebene und berufliche Eben der Narrationen darstellen.¹³⁴

Die Forschungsergebnisse der Analyse des professionellen Selbstverständnisses der Jungenarbeiter werden unter Berücksichtigung der drei Merkmalsausprägungen von Genderkompetenz¹³⁵, *genderbezogenes Wissen*, *genderbezogener Selbstkompetenz* und *genderbezogener Praxiskompetenz* vorgestellt. Die Qualität der Subkapitel des thematischen Vergleichs zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie eine den Interviews inhärente Strukturlogik abbildet. Eine entsprechende Gliederung der Subkapitel und darin enthaltene Kurzüberschriften, welche einzelne Themenblöcke einleiten, sind inhaltlich entweder wörtlich oder aus der Paraphrasierung der Aussagen der befragten Jungenarbeiter abgeleitet. Abschnitt 4.2.1 *Gesellschaft und Geschlecht* fasst die Aussagen der Interviewpartner bezüglich ihrer geschlechtsspezifischen Entwicklungen und eigener Geschlechterdifferenzierung zusammen. Abschnitt 4.2.2, *Biographie*, beinhaltet Aussagen zur eigenen Identität der Jungenarbeiter, der Bedeutung der Familie als Sozialisationsinstanz und der Bedeutung außerfamiliärer Sozialisationsinstanzen. Abschnitt 4.2.1, *Professionalität*, veranschaulicht die Narrationen zum Erwerb professionellen Wissens in der geschlechtsspezifischen Arbeit mit Jungen und dessen methodische Umsetzung.

4.2.1 *Gesellschaft und Geschlecht – genderbezogenes Wissen*

Das erste Kapitel des thematischen Vergleichs fächert die Perspektiven der befragten Jungenarbeiter bezüglich ihrer geschlechtsspezifischen Entwicklungen und eigenen Geschlechterdifferenzierung auf, bei denen sie auf kollektives oder auch medial erworbenes Wissen zurückgreifen, die sie mit ihren eigenen Erfahrungen abgleichen. Daraus leiten sich drei Themenblöcke ab, auf die im Folgenden eingegangen wird: *Geschlechter im Vergleich*, *Geschlechtergerechtigkeit* und *gesellschaftliche Entwicklung*.

¹³⁴ Die Kategorisierung der Narrationen aus biographischen und professionellen Bezügen zeigen, dass die Abgrenzung der drei Schwerpunkte im thematischen Vergleich nicht immer trennscharf gezeichnet werden kann.

¹³⁵ Siehe Kapitel 2.1.2.

4.2.1.1 Geschlechter im Vergleich

Das Kapitel *Geschlechter im Vergleich* behandelt die drei Themenfelder: *Unterschiede zwischen den Geschlechtern, Mädchensein und Frausein sowie Jungesein und Mannsein*.

4.2.1.1.1 Unterschiede zwischen den Geschlechtern

Unterschiede zwischen Frauen und Männern werden von fünf Jungenarbeitern, Matthias, Lars, Samir, Juri und Tim betont, wobei neben der *Sozialisation* auf *gesellschaftlicher Ebene* auch die *körperliche Ebene*, unterschiedliche *Bedürfnisse und Interessen*, *Beziehungsfähigkeit* und damit zusammenhängend auch der *Sprachgebrauch* eine große Rolle spielen.

Matthias, Samir und Tim betrachten *Sozialisation* als entscheidenden Einflussfaktor für geschlechtsspezifisches Verhalten und Tim betont, dass Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern vor allem sozialisationsbedingt sind. Laut Matthias werden Unterschiede zwischen den Geschlechtern vor allem auf *körperlicher Ebene* wahrgenommen. Dies hat „hormonelle Unterschiede zur Folge, die auch dann wieder emotionale Unterschiede zur Folge haben, das hat nichts mit Pädagogik zu tun, sondern eher etwas mit Biologie“ (M: 89). Matthias, Lars und Juri nennen als weiteres Differenzierungsmerkmal *Bedürfnisse und Interessen* – darunter auch das Freizeitverhalten. So sieht Juri, dass Jungen andere Bedarfe als Mädchen signalisieren und tendenziell öfter geschlechtshomogene Peers aufsuchen (J: 69). Lars weist darauf hin, dass bei körperlich betonten Themen, wie beispielsweise Wrestling, nur männliche Bezugspersonen kontaktiert werden. Der größte Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern liegt für Lars und Matthias vor allem auf der *Beziehungsebene*, die Empathie und Beziehungsfähigkeit mit einschließt (M: 89). Die Erfahrung, dass Frauen „viel sensibler“ sind und anders über „bestimmte Dinge“ denken, schöpft Lars aus seiner Biographie. „Das kann man vielleicht runter brechen auf Mann und Frau, dass da einfach Unterschiede liegen“ (L: 134). Matthias hebt stattdessen hervor, dass die Zuschreibung höherer Emotionalität bei Frauen abhängig von deren sozialer Einbettung ist und führt hierbei den indischen Kulturkreis an, in dem Männer im Gegensatz zu unserer Gesellschaft als „sehr empathisch“ gelten.

„Die haben auf der einen Seite eine sehr radikale, in der Bewertung sehr unterschiedliche Sichtweise von Männern und Frauen und trotzdem ist die empathische Entwicklung von Männern viel besser als bei uns im Durchschnitt“ (M: 129).

Männliche Empathie stößt jedoch auf Grenzen, wie Tim betont; denn obwohl seiner Ansicht nach Geschlechterverhältnisse nicht alle sozialen Unterschiede begründen, greifen die Geschlechter auf unterschiedliche *Sprachcodes* zurück, was zu Missverständnissen führt: „Die Situation oder das, was sie sagte, hat sie eigentlich ganz anders gemeint, aber da komme ich irgendwie nicht dahinter“ (T: 9).

Samir fordert dazu auf, den permanenten Blick auf Gender sowie die Rollen von Mann und Frau bewusst einzuschränken. Er vermutet, dass Männer und Frauen unterschiedlich „ticken“, setzt dem jedoch entgegen, dass „Menschen generell unterschiedlich ticken, auch Männer untereinander“. Man macht es sich „leicht zu sagen, es liegt am Geschlecht oder es ist gegendert oder es ist natürlich vorgegeben“, dabei liegt es an unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen (S: 18).

4.2.1.1.2 Mädchensein und Frausein

Aus der Narration von Nils kristallisiert sich ein Blick auf Frauen heraus, der zum einen ihre *Respektlosigkeit* gegenüber Männern und zum anderen ihr *größeres Selbstwertgefühl* (N: 31) betont. Er schreibt Frauen ein höheres Selbstbewusstsein zu als Männern, da er oft erlebt, „dass da Frauen mit einem gesünderen „Grundselbstbewusstsein“ oder -selbstwert ausgestattet sind“ (N: 31). Sein „Lieblingsspunkt“ ist, dass diese „selbstbewussten Frauen“ offenbar so erzogen wurden, dass sie „einen Freifahrtsschein“ für respektlosen Umgang mit Männern haben (N: 31):

„Genauso wie Männer früher Frauen respektlos behandelt haben, tun das teilweise auch Frauen“ (N: 49). „Ich erlebe ganz oft, dass Frauen mit Jungs umgehen, wie sie mit Mädchen nie umgehen würden“ (N: 31).

Eine dominante Rolle von Frauen, die sich in der Mutterrolle widerspiegelt, wird von Tim wahrgenommen. Er beschreibt die Leiterin eines Jugendhauses, die aufgrund ihres höheren Alters für die anwesenden Jungen „so eine Art Mama-Funktion hatte“. Dies führte seiner Meinung nach dazu, dass sie sich vor „dieser Mama“, welche die Instanz eines Über-Ichs repräsentierte, nicht öffnen konnten und bestimmte Anliegen erst im geschlechtshomogenen Rahmen des Jungentages thematisierten (T: 3).

Bei dem Blick auf Mädchen wird zum einen die *Rolle der Mädchen*, zum anderen die *persönliche Rolle* in der pädagogischen Beziehung beleuchtet. Zwei Jungenarbeiter blicken auf die *Rolle der Mädchen* und bestätigen stereotype Geschlechterrollen. Ohne Klischees zu nutzen, macht Lars darauf aufmerksam, dass Mädchen in ihrer Freizeit das Bedürfnis haben, sich über verschiedene Themen auszutauschen (L: 46) und

Kevin fällt auf, dass Mädchen in geschlechtsheterogenen Gruppen „eher den ruhigeren Part“ übernehmen (K: 75). Matthias erkennt diese Unterschiede nicht, denn Mädchen und Jungs haben für ihn ähnliche Probleme. Neben persönlichen Problemen, die sich aus der individuellen Entwicklung ergeben, ist es für Mädchen *und* Jungs gesellschaftlich bedingt schwierig, bestimmte Berufe zu ergreifen (M: 165).

Kevin und Nils heben hervor, dass der geschlechtshomogene Rahmen bei der geschlechtsspezifischen Arbeit mit Mädchen sinnvoll ist. „Reine Mädchenarbeit“ ist Kevin fremd, er ist der Auffassung, dass sie ihm als Mann durch seine Geschlechtszugehörigkeit nicht zusteht (K: 75). Auch Nils vertritt die These, „dass es Sinn macht, dass Jungenarbeit unter Jungen mit Männern stattfindet. Genauso wie es umgekehrt für Frauen auch Sinn macht“ (N: 29). Lars und Matthias blicken auf diesen Aspekt differenzierter, was darin deutlich wird, dass für Matthias der individuelle Beziehungsprozess unabhängig vom Geschlecht der Bezugsperson stattfindet, solange dieser reflektiert bleibt (M: 125). Lars räumt ein, dass er zwar mit Mädchen genauso gut zurechtkommt, aber „vielleicht anders zurecht als mit Jungen“, zu denen er einen schnelleren und leichteren Zugang hat und führt dies sowohl auf seine Persönlichkeit als auch auf sein eigenes Geschlecht zurück (L: 112).

4.2.1.1.3 Jungesein und Mannsein

Mit dem Blick auf Jungen ergeben sich verschiedene Dimensionen. So erkennt Juri *veränderte Rollenanforderungen*, fünf Jungenarbeiter beschreiben altersabhängige Themen, die besonders Jungen betreffen¹³⁶ und nehmen eine *Überforderung* der Jungen wahr. Der nach Kevin auffällig hohen *Selbstpräsentation*, gehen nach den Beobachtungen von Samir, Tim und Lars *Perspektivlosigkeit* und *schulische Benachteiligung* einher: Die Sozialisation und Identitätsbildung der Jungen wird von Juri, Matthias, Nils und Samir als herausfordernd beschrieben. Während Nils die Jungen für ihre „harten“ Sozialisationsbedingungen bemitleidet (N: 29), sind es vor allem die Fragen „Wann bin ich ein richtiger Mann? Wann bin ich ein Loser?“, die Jungen seiner Ansicht nach verunsichern. Juri fasst die für ihn wesentliche Herausforderung der Jungen zusammen, welche von den übrigen Interviewpartnern geteilt werden. Jungen sehen sich demnach einer neuen Rollenzuteilung bzw. der Anforderung zunehmender *Rollenflexibilität* gegenübergestellt. Die Beobachtung, dass

¹³⁶ Weitere Themen werden im Kapitel 4.2.3.1.3 Merkmale der Jungenarbeit ausdifferenziert.

Väter im Gegensatz zu ihrer Frau arbeitslos sind, lässt Jungen an der Stärke des Mannes zweifeln. Wichtig sei, zu erkennen, dass man etwas „Wertvolles bleiben kann und nicht sofort als Loser degradiert wird“ (J: 23). Die Basis für dieses Bewusstsein wird vor allem in der Beziehungsarbeit geleistet.

Die *Probleme und Themen*, die mit Jungen in Verbindung gebracht werden, sind vielschichtig und abhängig von deren Entwicklungsphase (K: 59). Kevin, Tim, Juri, Lars und Nils zählen dazu beispielsweise *Körperlichkeit* und *Vaterkonflikte* auf (N: 40), Hinweise über *Abenteuer in der Natur*, *klare Rangordnungen* (J: 13) und *Jungenstreiche* (T: 3). Kevin relativiert zunächst das Themenspektrum der aktuellen Generation der Kinder und Jugendlichen, demnach verändern sich

„die Thematik oder die Themen an sich [...] gar nicht so stark. Es gibt immer mal neue Wörter für alte Begriffe, nach dem Prinzip, >alte Suppe aus neuen Dosen<“ (K: 59).

Tim verbindet mit Jungengruppen gemeinsam verbrachte Freizeit in der *Natur*, was er sehr zu schätzen gelernt hat. Ihm ist bewusst, dass es für Jungen wichtig ist, „Grenzen auszutesten und risikobereit zu sein und so Geschichten“. Es gehört „irgendwie zum *Mannwerden* dazu“. Wer sich aus seiner Sicht an die eigene Zeit als Jugendlicher erinnert, kann für sich in den meisten Fällen nicht in Anspruch nehmen, sich anders verhalten zu haben (T: 3).

„Risiken suchen, unkorrekt sein auch gegenüber anderen und so weiter, das sind so Sachen, die macht man und lernt irgendwie daraus, und wenn es gut läuft, stellt sich das dann von selbst ab“ (T: 15).

Er stellt einen biographischen Bezug zu eigenen Jugenderlebnissen her, zu denen er heute

„als Pädagoge wiederum den Kopf schütteln und sagen würde, >Mensch, wie kommst du denn auf den Scheiß?<. Ob das jetzt Bombenbauen ist und so [...] oder auch schon mit vierzehn gesoffen oder ganz verschiedene, so typische Jungsstreiche, die aber meine Eltern zum Beispiel nie hätten wissen dürfen oder wo auch die Polizei sicherlich unter Umständen hellhörig geworden wäre, wenn sie es mitgekriegt hätte. Wo auch durchaus ich im Grund im Nachhinein froh sein kann, dass ich es so unbeschadet überlebt habe“ (T: 15).

Vor allem *Körperlichkeit* stellt bei Jungen ein Thema dar, das bewusst wahrgenommen wird. Neben Interesse an „Wrestling“ (L: 44) sind Jungen laut Juri „begeistert“, mit ihm Projekte durchzuführen und zu toben, wobei wichtig ist, „dass männliche Pädagogen sich speziell um die Bedarfe der Jungen kümmern“ (J: 3). Nils betont *Junge- und Mannsein* als großes Thema in der Jungenarbeit (N: 40). Er bringt vor allem

Verständnis für die Jungen auf, die durch ihr Verhalten auffallen und führt dies auf ungelöste Vaterkonflikte zurück. Nils leitet daraus einen impliziten Auftrag ab, diese Jungen zu unterstützen. Er erlebt oft Jungen, die in prekären Verhältnissen aufwachsen, und erklärt sich so deren Verhalten. Wenn er Väter im Umgang mit ihren Söhnen beobachtet, ist es für ihn in einigen Fällen „kein Wunder, dass der Junge so ist“, denn deren Väter sind ihnen gegenüber selbst abschätzig und aggressiv. Dabei stellt er sich die Fragen, welches Verhalten von Seiten der Jungen als Reaktion darauf geeignet scheint außer selbst „wieder zurück zu feuern oder rum zu posen, wo sie stehen und gehen?“ (N: 40). Seiner Auffassung nach mangelt es diesen Jungen an Selbstwert. „Irgendwo, irgendetwas muss doch im Leben gerissen werden, damit sie sich wieder gut fühlen können“ (N: 40).

Kevin entwickelt das Bild einer *chronologischen Abfolge von Themen*, die je nach Alter für Jungen und männliche Jugendliche wichtig sind. So tauschen sich Zehnjährige beispielsweise über Computer- und Internetnutzung aus, Zwölfjährige über das Rauchen, Vierzehnjährige über Sex und Alkohol.

„Also wenn ich frag, >ja, wie alt bist du?<, >vierzehn<, dann weiß ich schon genau, okay, dann kann ich schon mal die Themen und die Themen raus machen und dann gibt es nur noch die beiden Themen. [...] Das ist halt immer so die Neugier nach was Neuem, nach was Unbekanntem und das wäre ja dann gerade mit dreizehn, vierzehn, das andere Geschlecht“ (K: 59).

Bis auf Matthias, der in seinen Aussagen darauf achtet, Geschlechterstereotype zu benennen, beschreiben alle befragten Jungenarbeiter Schwierigkeiten von Jungen, mit der Jungenrolle, die auch zu *Überforderungen* führen kann.

Sie sind laut Kevin von *Umweltreizen und Angeboten* so sehr belastet, dass sie ihre *eigenen Bedürfnisse oft nicht mehr wahrnehmen* (K: 73). Zudem sei das Bewusstsein der Rolle des Mannes als „Ernährer der Familie“, oder „der das Sagen hat“ eine klare *Überforderung* (T: 39). Auch Samir versetzt sich in die Lage eines Jungen in der Pubertät: Ein Junge, „sowieso schon total von seinen Hormonen überwältigt“, bekommt „wahnsinnig viele unterschiedliche Männerrollen aufgesetzt“ und verliert dadurch die Orientierung (S: 7). Das Schlimme daran ist, so identifiziert sich Nils mit der Herausforderung des Heranwachsens, dass „wir nicht wissen, wie wir herauskommen sollen, eben die Frage nach männlichen Vorbildern“ (N: 29). Da sich nach ihm Männlichkeit in der Pubertät dadurch auszeichnet, gewinnen zu müssen, drückt er die Problematik der Jungen bildhaft aus, indem er zusammenfasst, dass sie *verdammt* sind, ihre *Schwäche zu verstecken, immer Sieger zu sein und sich dennoch zu finden*.

„Und wenn man verliert, da gibt es irgendwie nichts, woran man sich irgendwie orientieren könnte“ (N: 24).

Bei der Betrachtung von Jungen wird vor allem der *Bedarf an geschlechtsspezifischen* Angeboten festgestellt. Obwohl nach Nils Jungen im Alter zwischen fünfzehn und siebzehn Jahren „vor Komplexen“ sterben, leugnen Jungen dies nach seinen Erfahrungen „und keiner verliert ein Wort“ darüber (N: 44). „Dass die Jungen sozusagen die Verlierer dieser Generation sind“, ist Nils aufgrund seiner eigenen Biographie bewusst, wobei er sich selbst nicht als Verlierer erlebt (N: 11).

„Ich weiß, dass wir Jungen oder Männer es nicht leicht haben und dadurch, dass eine lange Zeit Mädchen und Frauen in den Vordergrund gehoben wurden, [...] ist mir irgendwie bewusstgeworden, dass wir eben tatsächlich auch einen Bedarf haben“ (N:11).

Juri fallen jungenspezifische Bedarfe bereits während seines Vorpraktikums im Kinderhort deutlich auf, dass vor allem Jungs überrascht waren, dort einen Mann anzutreffen und „dass sie natürlich auch irgendwo begeistert waren“ (J: 3). Für ihn stellt Jungenarbeit ein wichtiges Medium für Jungen dar, um „bestimmte Dinge, Emotionen, Einstellungen“ und „Entwicklungen“ erreichen zu können (J: 137).

Zwei Jungenarbeiter stellen fest, dass Männer unter einer Form des *Generalverdachtes* stehen und damit die Gleichheit zwischen den Geschlechtern in Frage gestellt wird. Juri kritisiert, dass durch die gesellschaftliche Fokussierung auf die „armen kleinen Mädchen“ in den 1960er und 1970er Jahren Jungen als aggressiv abgewertet wurden und sich damit ein Männerbild verfestigte, in dem Jungen und Männer als Täter betrachtet wurden. „Teilweise ist dieses Bild gesamtgesellschaftlich noch vorhanden, [...] wenn man jetzt die politischen Diskussionen über Migrationsjugendliche hört oder liest“ (J: 79). Auch Nils nimmt eine Abwertung des männlichen Geschlechts wahr und ist der Meinung, dass an Grundschulen und in Kindergärten mit Jungen respektloser umgegangen wird als mit Mädchen.

„In der Gremienarbeit, wie der Fachschaft, also was sich Frauen gegenüber Männern herausnehmen, ist echt haarsträubend, wenn sie sehr überzeugt politisch links, feministisch sind, dann wird das Eis oft dünn und die Männer stehen dann immer unter Generalverdacht. >Oh, der Mann erhebt das Wort, da gucken wir mal ganz genau, ob da nicht irgendwas Patriarchales versteckt ist<“ (N: 31).

Grundsätzlich, so stellt Kevin fest, unterscheidet sich das Verhalten von Jungen zu dem von Mädchen durch stärkere *Selbstpräsentation* und dem Wunsch, sich zu beweisen. Dabei erkennt er Parallelen zu seiner Jugend, „dass man halt sich zum

Affen macht, wenn Mädels dabei sind“ (K: 75). Samir und Tim betonen die stellenweise totale *Perspektivlosigkeit* ihrer Klientel.

„Na, ist doch klar, wenn man sich überlegt, was die Jungs für Chancen haben [...] mit ihrer Hauptschulbildung einen Job zu bekommen, Geld zu verdienen, irgendwann Kinder zu ernähren und so weiter, dann könnte man das ihnen gar nicht übelnehmen, wenn die Autos anzünden [...], wenn du nach Frankreich guckst, in den Banlieues, warum gehen die Jungs so ab? Weil sie keine Chance sehen für ihre Zukunft“ (T: 39).

Weiter stehen Jungen „wahnsinnig vielen Problemen“ gegenüber, wobei die „Suche nach einem Männerbild“ und nach ihrer Rolle als Mann nur einen Bruchteil ausmacht (S: 11).

Lars stellt heraus, dass die Gesellschaft lange Zeit eine Emanzipation der Frau erlebte, nun hat er das Gefühl, dass zunehmend Jungenarbeit und Jungen in den pädagogischen Fokus rücken, *Jungen im schulischen Kontext*, aber immer noch *benachteiligt* werden (L: 148). Aus der Sicht der Jungenarbeiter leben nicht nur Jungen in einem ständigen Zwiespalt mit ihrer männlichen Identität; auch sie selbst beschreiben ihre Konflikte mit dem Thema Männlichkeit und identifizieren sich explizit mit den Entwicklungsanforderungen der Jungen:

„Auch wir Männer [...] haben immer wieder Situationen, in denen wir das hinterfragen müssen, auch diesen Umgang mit dem anderen Geschlecht“ (S: 18), es gibt „kein Patentrezept für das Mannsein“ (S: 18).

Nils, Juri und Felix formulieren aus der Perspektive von Jungen vier Aspekte, die im Folgenden näher beschrieben werden:

1. Schwäche,
2. mangelndes Selbstwertgefühl,
3. Dominanz gegenüber dem weiblichen Geschlecht und
4. Bedürfnis nach Sicherheit.

Ein wesentlicher Erwartungsdruck, den Jungen erleben, wird von Nils in einer zentralen Aussage formuliert:

„Schwäche ist halt in dem Alter zu nichts gut. Du kannst keinem sechzehnjährigen Jungen klarmachen, >deine Schwäche ist für irgendwas gut<, weil es im Jungengefüge nirgends positiv wird, du kriegst kein positives Feedback, wenn du nicht so viel säufst“ (N: 29).

Aufgrund der eigenen Erfahrung als Junge und junger Mann wird das *Selbstwertgefühl* von Jungen *thematisiert*. Nils beschreibt die Lage von Jungen, indem er seine Jugendzeit erinnert:

„Und dann warst du in der Zweifelfalle, du wurdest immer unsicherer und eigentlich musstest du hart sein. Also hat man ganz viel weggekappt von seinen Ängsten und Emotionen und hat irgendwie eine Rolle angenommen, wo man fast schon künstlich war. Wo man solange [...] Party gemacht [und] gesoffen hat, bis man wieder auf so einem Stand war, dass man irgendwie selbstbewusst Sprüche kloppen konnte. Dafür hat man ja auch nur Feedback gekriegt, also positives. Also, *>Wer ist der Geilste? Wer ist der Härteste? Wer kotzt hinter die Heizung?<*, das waren alles Auszeichnungen, also das war letztendlich das, worüber gesprochen wurde und wo man für sein Selbstbewusstsein was getan hat (N: 29).

Juri hat der Vereinssport das Gefühl gegeben „etwas Wertvolles“, bzw. in der Gesellschaft anerkannt“ zu sein. Deshalb bewertet er Sport als wichtigen „Integrationsfaktor und auch als eine Hilfe, sein *Selbstwertgefühl* als Junge und seine Identität als Junge auszubauen“ (J: 3) Neben dem Druck, Härte zu beweisen, steht vor allem das Ideal, keine Schwäche zu zeigen. Die Ambivalenz dieses Ideals drückt sich in der Feststellung von Nils aus, der das „Wunderbare am Mannsein“ gerade darin erkennt, dass es Kampf und Sensibilität miteinander vereint (N: 27).¹³⁷

Weiblichkeit und damit verbundene soziale Kompetenzen wie *Einfühlungsvermögen und Sensibilität*, werden nach mehrheitlicher Aussage der befragten Pädagogen immer noch mit Schwäche assoziiert; also gilt es, diese zu vermeiden, wenn man als Mann anerkannt werden möchte. Es besteht demnach die „Gefahr von Verweiblichung“ gerade bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, da „oftmals das Weibliche bei einem Mann als große Schwäche und als Nachteil auslegt“ wird. *Männliche Dominanz* spiegelt sich in einer sexualisierten Alltagssprache Mädchen gegenüber wieder, zum Beispiel in Aussprüchen wie „ich fick dich“ oder auch in Musiktexten, in denen das Weibliche als sexuell unterworfen abgewertet wird: „Hier, ich bin der Mann, du bist die Frau, ich fick dich“. Jungs fassen diese Aussagen nach der Beobachtung von Felix sogar wortwörtlich auf und entwickeln somit ein verzerrtes Ideal im Umgang mit Frauen (F: 9).

Um Jungen die Möglichkeit zu geben, solche Geschlechterstereotype aufzulösen, sind ein *geschützter Raum* und eine „geschickte Methodik“ wichtig.

„Ich hatte niemandem, dem ich das erzählen konnte, so funktionieren die Gespräche unter Jungs eben nicht. Die sagen halt nicht, *>och, ich bin immer so unsicher, wenn ich mit dem und dem rede<* oder so. Dann sagt der andere Junge im Zweifel, *>häh, was? Ich komm*

¹³⁷ Die genannten Polaritäten *Kampf* und *Sensibilität* sind nach Angaben von Nils von Sam Keens Buch ‚Feuer im Bauch‘ inspiriert und ähneln diesem stark in der Wortwahl (vgl. Keen 2004).

voll gut mit dem klar, was hast du denn?<, so, und dann ist das Gespräch zu Ende und so läuft das halt“ (N:44) .

Ähnliche Zurückhaltung, Gefühle offen zu zeigen, stellt er in Bezug auf Männer fest, die im Gegensatz zu Frauen weniger Partner „im Schwachsein“ sind.

„Männer versuchen stark zu sein und ich glaube, dass es unter Männern, letztendlich gerade bei erwachsenen Männern, sein kann, dass wenn du einem Mann deine Schwäche erzählst, er das irgendwann ausnutzt oder dass er auf jeden Fall das abspeichert und sagt, >naja, gut, wenn es mal hart kommt zwischen uns beiden, dann werde ich genau auf diese Schwäche setzen<“ (N: 44).

Aus Sicht der Jungen gibt es nach Samir gerade bei Jungen mit Migrationshintergrund durch die Arbeit an Ressourcen die Gelegenheit, zu vermitteln, dass es von Vorteil ist, verschiedene Kulturen zu kennen, um so „aus den jeweiligen Kulturen sich immer das Positive anzueignen“ (S: 26). Grundsätzlich soll jedem die Möglichkeit eingeräumt werden, die Nutzung der Angebote selbst zu bestimmen (F: 11).

4.2.1.2 Geschlechtergerechtigkeit

Zum Thema Geschlechtergerechtigkeit äußern sich vor allem Juri, Matthias und Samir; aber auch die Aussagen von Nils, Lars, Felix und Tim sind dort zu verorten, wenngleich sie ähnlich dem größten Teil von Samirs und Juris Datenmaterial deutlich stärker an biographische Kontexte gebunden sind und daher vor allem im anschließenden Kapitel 4.2.2 Biographie berücksichtigt werden. Die Strukturierung des Unterkapitels Geschlechtergerechtigkeit gliedert sich wie folgt: Matthias und Samir beziehen sich explizit auf die *unterschiedliche Wertigkeit* von Frauen und Männern innerhalb der Gesellschaft, Nils und Juri unterstreichen die Problematik einer einseitig andauernden Konzentration auf weibliche Bedarfe, ohne dabei männliche Bedarfe zu berücksichtigen. Die *interkulturelle Dimension* erstreckt sich zwar durch regelmäßige Beispiele von Matthias, Tim und Felix durch alle Kapitel des thematischen Vergleichs, wird in diesem Subkapitel jedoch von Samir und Juri vertreten. Samir und Tim beschreiben eine wünschenswerte *gesellschaftliche Entwicklung*, die an dieser Stelle weitestgehend abstrakt bleibt und erst im Kapitel 4.2.3 Professionalität von einer konkreten Nennung von Zielen auf pädagogischer, politischer und persönlicher Ebene abgelöst wird.

Der Unterschied, der in unserer Gesellschaft existiert, so Matthias, ist ein *praktischer Unterschied in Bezug auf Gleichwertigkeit*. „Manchmal sind Männer mehr wert als Frauen und manchmal umgekehrt, je nachdem, worum es geht“ (M: 39). Weiterhin

werden ungleiche Gehälter bei gleicher Arbeit wahrgenommen oder geschlechtsstereotype Differenzierungen in Frauen- oder Männerarbeit. Letztendlich ist die Bewertung des Geschlechtes „das Problem unserer Gesellschaft“ und das „Weiblichsein immer noch oft anders bewertet als [...] Männlichsein“ (M: 39). Matthias sieht das Ziel darin, die „Verständigung zwischen den Geschlechtern zu erleichtern“, also ein Verständnis füreinander“ zu finden. Das bedeutet, Geschlechterstereotype abzubauen, was laut Matthias „definitiv“ stattfindet und bereits sichtbare Wirkung auf der gesellschaftlichen Ebene hat (M: 171). Ähnlich argumentiert Samir, der neben des ungleichen Verhältnisses von Arbeitslohn bei Frauen und Männern einen gesellschaftlichen Wandel feststellt und die Aufhebung einer strikten Rollenaufteilung von Frauen und Männern fordert (S: 38, 18).¹³⁸

Nils stellt fest, dass „wir Jungen oder Männer es nicht leicht haben“ und „dadurch, dass eine lange Zeit *Mädchen und Frauen in den Vordergrund* gehoben wurden“, ist ihm bewusstgeworden, „dass *wir tatsächlich auch einen Bedarf an spezieller Förderung haben*“ (N: 11). Auffallend ist seine deutliche Identifizierung mit dem männlichen Geschlecht, ähnlich wie Samir, der auch die Formulierung „wir Männer“ verwendet (S: 18).

Auch Juri hebt hervor, dass der Fokus „immer wieder auf den armen kleinen Mädchen lag“, deren Benachteiligung er in den vergangenen fünfzig Jahren bis heute einräumt. Die mediale Berichterstattung und das im gesellschaftlichen Bewusstsein verankerte Täterbild von männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund ergeben nach ihnen für *Jungen* jedoch eindeutig einen Nachteil bei der Suche eines Arbeitsplatzes. „Migrationshintergrund plus Junge, also für eine Stelle, die für beide Geschlechter gleich geeignet ist, ist schon schwierig“ (J: 79).

Als Jungenarbeiter gilt es, *kulturelle Hintergründe* der Jugendlichen zu berücksichtigen, gerade wenn es darum geht, „Wie hat ein Mann zu sein?“ (S: 28). Juri führt diese Überlegung weiter aus, wobei er in der Arbeit mit Jungen überwiegend einen ganzheitlichen Auftrag erkennt. Neben den Dienstanweisungen aus der kommunalen Kinder-, Jugend- und Familienhilfe spielen Zielsetzungen wie interkulturelles und soziales Lernen eine Rolle. Die „Sache mit der Geschlechtergerechtigkeit“ stellt für ihn „ein megawichtiges Thema“ dar, was er „an den vier anderen Tagen geschlechtsheterogen mit den Kindern leben“ möchte (J: 39). Der Austausch von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund ist für Juri ein

¹³⁸ Eine detailliertere Beschreibung dieser Argumente findet sich in Kapitel 4.1.2.3 Gesellschaftliche Entwicklung.

wesentlicher Bestandteil seiner pädagogischen Arbeit, findet statt und wird vor allem bei gemeinsamen Tätigkeiten wie Kochen oder Sport im geschlechtshomogenen wie durch heterogenen Kontext erreicht (J: 23).

Für „unsere Gesellschaft“ ist eine *Entwicklung* essentiell, in der „es nicht nur zwischen den Geschlechtern gerecht zugeht“, sondern „zwischen allen Menschen, die hier zusammenleben, egal welche Wurzeln sie haben“ (T: 69). Samir sieht ebenfalls die Notwendigkeit des *fairen Umgangs* miteinander „gerade in den Beziehungen zu Frauen“ (S: 18).

Tim warnt mit Hinblick auf die Bedarfe von Jungen und männlichen Jugendlichen, ein „neues Patriarchat zu eröffnen“ oder zu behaupten, „>die armen Jungs sind die Unterdrückten“, während die Mädchen >alles in den Arsch geschoben< bekommen“. So versucht er, Jungenarbeit stets im Kontext einer Emanzipationsbewegung zu sehen, sowohl von Frauen als auch von Männern. Dies beinhaltet auch eine verstärkte *Finanzierung* für Jungenprojekte, es müsse „den Geldgebern klar sein, dass Jungenarbeit wichtig ist“ (T: 87).

Samir unterstreicht die Relevanz von Fairness und von Kontakt auf „Augenhöhe“ auf der Diskursebene. Er legt Wert darauf, „aufzupassen, dass es von einem Extrem nicht ins andere Extrem geht, sondern, dass sich das Ganze die Waage hält“, denn diese Ausgeglichenheit fehlt ihm in den Diskussionen. Er beobachtet, wie „im Grunde genommen Frauen genau das mit den Männern machen, was Männer früher mit Frauen gemacht haben“, daher müsse man im Umgang miteinander ebenso auf *Fairness* achten wie auf *Fachlichkeit* und *Sachlichkeit* (S: 36). Samir plädiert weiter dafür, den Begriff ‚Rolle‘ aufzugeben >welche Rolle hat der Mann, welche Rolle hat die Frau?<, das gab es mal“ (S: 18).

„Ich denke, bei der ganzen Diskussion spielen Emotionen auch eine große Rolle. Das liegt wohl auch an persönlichen Erfahrungen oder persönlichen Problemen, die man damit hat. Die bringt man in Diskussionen mit hinein, und da ist es wichtig, sachlich zu bleiben“ (S: 36).

4.2.1.3 Gesellschaftliche Entwicklung

Die gesellschaftliche Entwicklung, wie sie von den Interviewpartnern wahrgenommen und interpretiert wird, wird in Kategorien dargestellt, die in historischem und inhaltlichem Zusammenhang stehen. Nach der Beschreibung des *Machtkampfes der Geschlechter* und der Kommentierung *patriarchaler Verhältnisse* sowie

emanzipatorischer Bewegungen, werden Aussagen zur *Entwicklung der geschlechtsspezifischen Arbeit*, die Darstellung der *Geschlechterverhältnisse in den Medien* und daran anknüpfend die Betrachtung *geschlechtlicher Stereotype*, vorgestellt.

Neben dem *gesellschaftlichen Machtkampf* zwischen *Mann* und *Frau*, „wenn es um Chefetagen geht, gerade im Beruflichen oder innerhalb von Familien“, vermutet Samir, dass es mehr um Machtspiele als um das Geschlecht an sich gehe, das „Standing innerhalb eines Bereiches“, wobei er die Positionen von Frauenrechtlerinnen nachvollziehen kann, da es bei der Besetzung von Spitzenpositionen in Wirtschaftsunternehmen immer noch Nachholbedarf gibt (S: 18).

Einen gesellschaftlichen Wandel erkennt er an den „mittlerweile zigtausend Männer[n], die mit Kinderwagen durch die Straße fahren“ und an einem erhöhten Anteil der Männer in Elternzeit (S: 32). Diese Entwicklungen beschränkt er auf seine Beobachtung in Deutschland, in seinem Heimatland hingegen ist es nicht vorstellbar, dass beispielsweise Männer zugeben, dass ihre Ehefrauen finanzielle Angelegenheiten der Familie regeln. Er könne sich jedoch auch vorstellen, dass sich in Deutschland „Männerlobbies“ bilden, welche „die sogenannte Macht nicht abgeben“ wollen (S: 38).

Tim erkennt immer noch kulturell bedingte patriarchale Strukturen, die es aufzulösen gilt, worin jedoch auch eine Veränderung der sozialen Rolle zu erkennen ist, die zu Verunsicherung führt.

„Dass der Junge, der hier bei uns in der Jungengruppe ist, wahrscheinlich nicht der Ernährer der Familie sein wird, weil er halt nicht die Ausbildung hat und den Job vielleicht gar nicht findet, um das sein zu können, so wie es bei ihm zu Hause vielleicht noch ist. Der Papa geht schaffen, ernährt die gesamte Familie, die Mama ist zu Hause und kocht. Das wird es bei denen einfach nicht mehr geben“ (T: 39).

Felix verfolgt beruflich die *emanzipatorische Entwicklung*, da für ihn das Thema Gender von hoher Aktualität geprägt ist und einen zentralen Aspekt der Jungenarbeit darstellt (F: 11). So hofft er, sich bis zum Ende seiner sozialpädagogischen Laufbahn auf einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess begeben zu haben (F: 49).

Die *Auflösung von Geschlechterstereotypen* zeigt sich für Lars darin, „dass wir zum Beispiel auch mal filzen oder auch was machen, wo gesagt wird, *>das ist jetzt nicht typisch Junge, nicht typisch Mann<*“. Das hat sich nicht nur „gewandelt“, sondern auch „stark verändert“ (L: 15).

Dies greift auch Matthias auf und stellt mit Nachdruck fest, dass „Pubertät und Erwachsenwerden sowieso schon saumäßig kompliziert ist, und man da nicht noch etwas komplizierter machen muss“, dass „es nicht immer auf Biegen und Brechen

darauf ankommt, einen geschlechtsspezifischen Ansatz auch hundert Prozent geschlechtsspezifisch umzusetzen“, sondern tolerant zu sein. Gesellschaftlich hat man „längst den Punkt erreicht, an dem eine Zusammenarbeit wieder notwendig und auch sinnvoll“ ist und Abgrenzung nur in dem Fall relevant wird, in dem „Übergriffigkeit oder Regelverletzung im geschlechtsspezifischen Zusammenhang herrscht“ (M: 105).

Für die gesellschaftliche Entwicklung gibt es laut Samir zwar „bestimmte Bereiche, da muss nachgebessert werden“, jedoch hält er grundsätzlich daran fest, dass „in den letzten dreißig, vierzig Jahren gesellschaftlich wahnsinnig viel passiert“ ist. Bei einem solchen „wahnsinnig komplizierten Thema“ bräuchten diese Prozesse ihre Zeit (S: 18).

Matthias bezeichnet die gesellschaftliche Entwicklung als „sehr spannend“ und kommentiert, was in den letzten fünf Jahren *medial* über die Empathiefähigkeit des Mannes publiziert wurde. Nachdem bis zum Ende der 1990er Jahren im Kino noch der heroische Mann gefeiert wurde, hat sich „viel getan seit *>Fluch der Karibik<*“, ein „Beispiel, was längst nicht mit diesen Geschlechterklischees aufräumt“, sondern sie nur ein bisschen antastet und dreht (M: 81).

„Und insofern befindet sich unser Gesellschaftssystem auf einem ganz guten Weg. Es bewegt sich immer mehr aufeinander zu. Es bewegt sich auch immer mehr in Form von Gleichheit in diese Richtung. Also ich nehme jetzt zumindest in den letzten Jahren keine Negativtendenzen wahr“ (M: 81).

Ganz anders verhalten sich diese Entwicklung bei „Pseudokritik“, die er in vielen Serien im Fernsehen wiederfindet, „wo sich scheinbar über Rollenklischees lustig gemacht wird“, diese aber aufrechterhalten werden, ohne sie zu ändern - „eine heftige Sache“. Die Serie ‚Desperate Housewives‘ sei ein Beispiel von „Pseudoaufklärung vom Allerfeinsten“. Da werde sich „über Rollenklischees dermaßen lustig gemacht, aber letztendlich bewegen alle in dieser Serie sich genau in diesem Klischee und weichen auch keinen Millimeter davon ab (M: 207).

Bei PC-Spielen verzeichnet Matthias eine Hinwendung zu ehemals gegengeschlechtlich konnotierten Spielen. „Es gibt auch Mädchen, die typische Ballerspiele spielen, die eigentlich in der Mehrzahl von Jungs gespielt werden“. Dies gilt im Gegenzug ebenso für „Ich-streichel-mein-Pony-Spiele, die eigentlich eher von Mädchen gespielt werden“ (M: 91). Er resümiert schließlich, dass deutlich weniger negativ, abwertend oder abgrenzend bewertet wird.

„Also es ist auch nicht mehr so häufig, dass Jungs verspottet werden, wenn sie irgendein Interesse an etwas angeblich typisch Weiblichem haben, was wie gesagt, vor zehn, zwanzig Jahren noch ganz oft der Fall war. Da hat sich meiner Meinung nach in den letzten Jahren schon was entwickelt und das zu unterstützen ist ganz gut“ (M: 91).

Gleichheit unter den Geschlechtern ist „immer noch keine Selbstverständlichkeit, auch wenn vieles inzwischen selbstverständlicher geworden ist“, so Matthias. Er betont den „Unterschied zwischen der subjektiv eigenen Wahrnehmung, der eigenen Lebenswelt und der Gesellschaft an sich“. Teile der Gesellschaft, so stellt er fest, sind teilweise noch sehr von geschlechtsspezifischem Unterscheidungsvermögen entfernt und denken „knallhart in Rollenklischees“ (M: 207). Ähnlich kritisiert Lars die beständige gesellschaftliche Aufrechterhaltung Geschlechterstereotype durch farbliche Zuordnungen wie „Mädchen pink oder Jungs blau“ (L: 182).

Samir erinnert an eine klare Rollenzuteilung in seiner Jugendzeit, in der es im Gegensatz zu heute weniger Orientierungslosigkeit gab (S: 7). Der gesellschaftliche Wandel wird aus Sicht der Jungenarbeiter vor allem durch Veränderungen in folgenden Themenbereichen ausgedrückt:

1. Homosexualität,
2. Freizeitverhalten,
3. Schule/Bildung,
4. Politik,
5. Wissenschaft sowie
6. Kultur und Religion.

Die grundsätzliche Tendenz geht dahin, dass sich Stereotype zu Gunsten zunehmender Diversität, Individualisierung und Verständigung der Geschlechter auflösen.

Lars weist darauf hin, dass bis Mitte der 1980er Jahre Homosexualität noch als psychische Erkrankung angesehen wurde und bis heute eine sichtbare Entwicklung stattfand, was besonders positiv am Christopher Street Day deutlich wird, einem Event, das ganz selbstverständlich auch von heterosexuell Orientierten besucht wird (L: 142). Weitere Entwicklungen hat es nach Matthias im Angleichen des *Freizeitverhaltens* von Kindern und Jugendlichen gegeben, „dass Mädchen mit Puppen und Jungs mit Autos spielen“, ist heute nicht mehr aktuell. Heute „sitzen sie alle am Computer“ und „es ist völlig Wurst, ob es Jungs oder Mädchen sind“ (M: 91).

Den Erfolg „von geschlechtsspezifischer Arbeit und von pädagogischer Arbeit allgemein“ sieht Matthias vor allem darin, dass im Gegensatz zu den „siebziger und achtziger Jahren“ die strikte Unterscheidung zwischen den Geschlechtern innerhalb des *Schulsystems* – besonders erkennbar im gemeinsamen Sportunterricht – abnimmt, was ebenso für die *Erziehung* zu Hause gilt (M: 91). Jungs und Mädchen erfahren

heute in gleicher Weise Förderung, weil sich die Haltung aufgelöst hat, „dass Jungs grundsätzlich andere Stärken oder andere Schwächen haben als Mädchen“ (M: 103).

Ergänzend zum Thema Geschlechtergerechtigkeit ist die *interkulturelle Dimension* zu erwähnen. Samir wirft beispielsweise den Blick auf den Anteil türkischer Schüler in Gymnasien. Dieser sei seiner Kenntnis nach von ca. 0,8 Prozent „in den siebziger, achtziger Jahren bis heute auf zwanzig Prozent gestiegen. Da gab es „einen enormen Bildungsaufstieg in den letzten Jahren, [...] was eigentlich positiv ist“ (S: 30).

Auch Matthias sieht in Deutschland und „anderen Kulturen“ das Thema *Geschlecht nicht als Primärproblem* (M: 81). Dem entspricht der Verweis auf das Gesellschaftssystem, das an Komplexität gewonnen und reziprok an geschlechtlicher Bipolarität verloren hat. Demnach gibt es für Matthias „den Mann oder die Frau auf psychologischer Ebene sowieso nicht mehr“, und es besteht längst Klarheit darüber, dass Jungen über weibliche Anteile und Mädchen über männliche Anteile verfügen. Folglich wird es „immer ein komplexes System sein, was sich immer sehr viel verändert“ und davon abhängt, „wie die Klientel sich gerade darstellt, weil Jungen und Mädchen [...] untereinander sehr unterschiedlich sein können und sind“ (M: 105).

Bezogen auf den kulturellen Hintergrund weist Samir darauf hin, dass „gerade bei Türkischstämmigen“ zu Hause die „Frau viele Fäden in der Hand“ hat, „nur man darf das nach außen hin nicht so zeigen“, sonst hat man „sein Gesicht verloren“. Gleichzeitig sind Türken, die in der Türkei leben, dank eines fortschrittlichen Prozesses in der Gleichberechtigung der Geschlechter in bestimmten Bereichen weiter entwickelt als türkischstämmige im Bundesland Bayern (S: 30).

Lars denkt nicht mehr in geschlechtsstereotypen Kategorien, da er der Meinung ist, dass sich diese Unterscheidung aufgelöst hat (L: 134). Geschlecht stellt nach Samir nur einen Aspekt „im Leben eines Menschen oder dem Leben eines Jugendlichen“ dar. Der soziale Hintergrund, der Bildungsgrad und „wahnsinnig viele andere Sachen“ ergänzen „Probleme in der Familie oder spezifische Probleme, dass ihr Kind oder der jeweilige Jugendliche in der Familie hat“. Als konkrete Beispiele nennt er den Verlust eines Elternteils, Alkoholmissbrauch oder Misshandlungen innerhalb der Familie (S: 11). Weiterhin fordert er, sozialökonomische und strukturelle Verhältnisse, ebenso wie Bildung, mit zu beachten. Die Lebenslage von Jugendlichen mit *Migrationshintergrund* sei zusätzlich erschwert, da sie „nicht nur zwischen zwei Stühlen oder drei Stühlen sitzen, sondern „noch zwei, drei andere Stühle“ hinzu kämen, „die sie bewältigen müssen“. Seiner Ansicht nach sind diese keinesfalls „außer Acht zu lassen“ und es besteht die Notwendigkeit, das Thema *Gender* nicht permanent in den Vordergrund zu stellen, nur „weil das gerade scheinbar total in ist“. Sozioökonomische Verhältnisse und Bildung spielen neben strukturellen Begebenheiten eine große Rolle (S: 17).

Matthias betont, dass es „völlig unpraktikabel ist, zu sagen *>weil Jungs anders sind als Mädchen, muss man sie dringend anders behandeln<*“. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern müssen nicht unbedingt „zu einem Ergebnis führen“. Was letztlich zähle, sei die individuelle Beziehungsarbeit, in der es nicht mehr darum gehe, Unterschiede zu treffen, sondern Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten (M: 103).

„Es geht [...] eben mehr darum, einen individuellen Standpunkt einnehmen zu können, anstatt einen, der irgendwas in Schubladen steckt, egal, ob das jetzt Geschlechterschubladen oder andere sind“ (M: 103).

Aus sozialpädagogischer Sicht befindet sich die Gesellschaft, laut Felix, „in einer Individualisierungsphase“, in der die Frage zu stellen ist, *wie individuell man überhaupt noch sein könne* (F: 39).

Matthias sieht die Gesellschaft „auf einem guten Weg der gleichwertigen Wahrnehmung von Gleichheit und Unterschieden“ zwischen den Geschlechtern sowie der Verständigung untereinander. Dies beinhaltet ebenso „ein Verständnis“ für- als auch „eine Verständigung“ untereinander. Der Abbau von Rollenklischees hat „definitiv Rückwirkungen auf unsere Gesellschaft und dessen, was sie so zu bieten hat“. Seiner Ansicht nach kann „der Weg [...] genauso weitergehen“ (M: 171).

Samir kritisiert die Ebene des geschlechtsspezifischen Diskurses und des fachlichen Austausches, die im Vergleich zur gesellschaftlichen Entwicklung zurückbleibt. Er kennt „viele Pädagogen [...], die sich als 'Feministen' bezeichnen“ und „das irgendwie ganz in die andere Richtung lenken“ (S: 18). Durch einen grundsätzlich fairen Umgang untereinander und der Ausblendung geschlechtlicher Unterschiede „gäbe es die Probleme längst nicht mehr“ (S: 18).

4.2.1.4 Zwischenfazit

Die befragten Jungenarbeiter machen auf Geschlechtsunterschiede in Biologie und Sozialisation aufmerksam. Sie differenzieren Mädchen und Jungen im Bereich der persönlichen Bedürfnisse und Interessensgebiete, der Beziehungsfähigkeit und des verwendeten Sprachcodes. Besonders bei Jungen fällt im Gegensatz zu Mädchen ein höherer Grad an Selbstpräsentation, aber auch an Perspektivlosigkeit auf sowie der Orientierung an Rangordnungen untereinander und der Form des Wettkampfes als Bestandteil der Identifikation mit Männlichkeit. Jungen, die ihr Verhalten an Maßstäben der sogenannten traditionellen Männlichkeit ausrichten, stehen als Heranwachsende einem Dilemma gegenüber: Einerseits gilt die Akzeptanz der eigenen Schwäche und

Sensibilität als unmännlich, andererseits wird die Demonstration von Überlegenheit und Stärke im pädagogischen Kontext oft sanktioniert (K: 75; T: 43; J: 23, 13; N: 24).

Hier wird auf einen weiteren Unterschied zwischen den Geschlechtern verwiesen, der sich im Umgang pädagogischer Fachkräfte mit Mädchen und Jungen als Klientel bemerkbar macht. Dies betrifft zum einen die Wahrnehmung eines Generalverdachtes gegenüber Männern im Allgemeinen, und stellvertretend gegenüber den Jungen, sowie einem daraus abgeleiteten gröberen Umgang von Pädagoginnen mit Jungen (J: 79, N: 31). Darüber hinaus wird bei Jungen beobachtet, dass die Präsenz weiblicher Fachkräfte als Mutterrolle und somit als Instanz eines Über-Ichs interpretiert werden kann (T: 3).

Durch das gezielte Aufsuchen männlicher Ansprechpartner im geschlechtsheterogenen Betreuer*innenteam wird neben dem zentralen Thema des gelungenen Junge- und Mannseins deutlich der Bedarf an männlichen Jungenarbeitern signalisiert (L: 44; J: 3; N: 40). Hier zeigt sich, welche Bedeutung dem Umgang von Jungen mit erwachsenen Männern beigemessen wird – was im ausgeprägtesten Fall darin mündet, sich als ausgewiesener Jungenarbeiter für die Leitung eines geschlechtshomogenen Rahmens von Mädchen nicht qualifiziert zu fühlen (K: 75).

Gleichzeitig wird betont, dass Beziehungsarbeit und individuelle Betrachtung unabhängig des Geschlechts der Kinder und Jugendlichen zu einer zunehmenden Auflösung geschlechterstereotypen Verhaltens untereinander sowie zwischen Pädagog*innen und Klientel führt, was letztlich das Ziel geschlechtsspezifischer Arbeit bildet (M: 76). *Jungen, Jungenarbeit* und *Mannsein* bilden komplexe Themen, die fließend ineinander übergehen (N: 29). Ein ebenso *fließender* Übergang lässt sich zwischen den Dimensionen von *Genderkompetenz* bereits nach dem ersten Auswertungsabschnitt über genderbezogenes Wissen vermuten. Das Bewusstsein über *Gesellschaft und Geschlecht* wird im vorliegenden Kontext über *biographische Reflexion* konstruiert. Dies zeigt sich auf der Diskursebene besonders in der Betonung einer notwendigen Ergänzung der Genderperspektive um Interkulturalität (S: 30).

Auf der Beziehungsebene dient die rekonstruktive Bezugnahme auf das eigene Verhalten während der Jugendzeit als Hintergrund für das Verständnis und die Relativierung riskanter Verhaltensweisen männlicher Jugendlicher (T: 15). Demnach lässt sich festhalten, dass die Wahrnehmung und Interpretation von Geschlecht als soziale Kategorie im Rückblick auf die persönliche Biographie hergestellt wird, welche den Schwerpunkt des folgenden Kapitels bildet.

4.2.2 Biographie – genderbezogene Selbstkompetenz

Das zweite Kapitel des thematischen Vergleichs bildet drei unterschiedliche Dimensionen der Biographie der Befragten ab: die *eigene Identität*, die *Bedeutung der Familie als Sozialisationsinstanz* und die *Bedeutung außerfamiliärer Sozialisationsinstanzen*. Der *Familie wird als Sozialisationsinstanz* dabei eine herausgehobene Stellung beigemessen, weil sich die Beziehung zu Mutter und Vater bei Nils, Lars, Felix und Tim von weiteren Sozialisationsinstanzen abhebt und bei Nils von einem geschlechtlichen Spannungsverhältnis geprägt ist.

4.2.2.1 Identität

Im Folgenden wird *Identität* als biographische Dimension vorgestellt und in vier Kategorien gegliedert: *Erwachsenwerden*, *Geschlechtsbewusstsein*, *Rollenbilder* und *Vorbilder*, zu letzteren zählen personale Vorbilder wie *Peers* und *interessante Erwachsene*¹³⁹. Zum Thema *Erwachsenwerden* äußern sich bis auf Kevin und Lars alle Jungenarbeiter und zur Kategorie *Geschlechtsbewusstsein* ist lediglich Matthias zurückhaltend. Eine andere Verteilung wird beim Themenfeld *Vorbilder* sichtbar: Neben Nils, der sich im Hinblick auf Vorbilder am häufigsten auf konkrete Personen bezieht, die ihn in seiner Kindheit und Jugend beeindruckt haben, machen diesbezüglich nur noch Samir und Tim Angaben. Grundsätzlich zeigt sich im Vergleich zu den sieben anderen Jungenarbeitern ein überproportional hoher Anteil biographischen Materials bei Nils.

Die Frage nach dem Prozess des *Erwachsenwerdens* kann von keinem der Jungenarbeiter konkret beantwortet werden. Sie erlebten ihre Pubertät teilweise als diffus, Entwicklungen nicht greifbar, können aber Ereignisse und soziale Kontexte nennen, die für sie bedeutsam waren.

Die Kategorie *Erwachsenwerden* beinhaltet vor allem Erinnerungen an die *Pubertät* als Lebensphase, in der Nils beispielsweise auf das „nicht gelebte gute Vater-Sohn-Verhältnis“ (N: 40)¹⁴⁰ verweist. Ihm fehlt die Kenntnis, was seine „Pubertät so eigentlich war“, wobei er erinnert, dass es galt, „vor allem hart zu sein“ (N: 20), obwohl Jungen im Alter von fünfzehn Jahren an „zahlreichen Komplexen“ leiden (N: 44).

Matthias, der Pubertät und Erwachsenwerden als komplizierte Prozesse beschreibt (M: 105) geht ähnlich wie Tim auf Erfahrungen aus der Schulzeit ein, in der Mädchen oder

¹³⁹ Vgl. Hafenegger 1996.

¹⁴⁰ Vgl. Kapitel 4.2.2.2 Bedeutung der Familie als Sozialisationsinstanz.

Jungen stereotyp Schwächen zugeschrieben wurden (M: 119) oder die Motivation für mehr Schulerfolg darin lag, auffallen zu können, ohne umgehend „Konsequenzen dafür zu spüren“ (T: 19).

Samir und Juri beschreiben ihre *Integration* in die deutsche Gesellschaft sowie das Erlernen von *Selbständigkeit* als Herausforderungen des Heranwachsens, das von Akzeptanz, Offenheit, aber auch von Ablehnung und Frustration geprägt war (J: 99; S: 28), und in dem „ganz schnell klar war, selbst entscheiden zu müssen, sonst hilft dir keiner“ (J: 99).

Als sich Felix fragt, wann er begann, sich von vorgelebten Rollenbildern zu entfernen, wird ihm bewusst, dass er sehr „in die handwerkliche Richtung“ und fern von Haushaltsführung erzogen wurde und er „überhaupt keine andere Chance hatte“, Selbständigkeit zu lernen, als er während des Studiums alleine wohnte (F: 13).

Bezogen auf die Entwicklung des *Geschlechtsbewusstseins* nehmen die Jungenarbeiter Stellung zu Anforderungen zum *Jungesein* als auch zum *Mannsein*. Auch hier stehen die Aussagen von Nils im Vordergrund, Nennungen von Matthias fehlen hingegen, Lars und Juri halten sich zum Themenbereich *Mannsein* weitgehend zurück.

Für männliche Kinder und Jugendliche ist laut Nils und Juri besonders die *Anerkennung* durch Peers und Erwachsene relevant: „Es ging immer ganz stark darum, von den älteren Jungs Anerkennung zu kriegen. Dafür habe ich alles getan, das war ganz zentral“ (N: 29). Diese kann, wie im Fall von Juri, im Vereinssport erlangt werden, der ihm das Gefühl vermittelte, *wertvoll* und in der Gesellschaft *anerkannt* zu sein (J: 3)

In seiner Jugend hätte Nils alles getan, was „irgendwie *hart* ist und *Anerkennung* schafft“. „Mit vierzehn, fünfzehn warst du der King, da warst du cool drauf, da warst du selbstbewusst und irgendwann ging das los mit Zweifeln“ (N: 40). Seinen „größten Schmerz“ sieht er in der mangelnden *Anerkennung* und *Zuneigung* durch seinen Vater: „>Nils, so, wie du bist, ist eigentlich in Ordnung<, das hat er halt nie gesagt, ist sehr hart gewesen und hatte auf jeden Fall Folgen“ (N: 40). Einen Identitätswandel spürte Nils mit etwa zwanzig Jahren, als er sich fragte, was er zu sein habe. Dabei stellte er nicht nur sein Geschlecht in Frage, sondern auch seine Rolle, Zugehörigkeit zu Szenen und die Akzeptanz durch den Freundeskreis (N: 17).

Auch für Kevin war *Anerkennung* ein erstrebenswertes Ziel, wobei sein Selbstbewusstsein mit steigender Verantwortung in ehrenamtlicher Tätigkeit wuchs. Hier machte er bereits im Alter von sechzehn Jahren die Erfahrung, dass seine Entscheidungen, Meinungen und Ideen akzeptiert wurden. Er beschreibt diesen

Vorgang als prozesshaft, geht in seiner Narration jedoch nicht weiter auf die Herausbildung einer (Geschlechts-)Identität ein (K: 71).

Anders hingegen fasst Samir den Vorgang der eigenen Identitätsentwicklung zusammen:

„Man kuckt sich halt überall so ein bisschen was ab im Laufe seines Lebens und entwickelt dann aus diesem Topf irgendwie seine eigene Identität, einmal, was die Vorbilder aber auch was Traditionen angeht, Kultur und Tugenden. Man bastelt sich quasi so seine eigene Identität“ (S: 20).

Der Übergang zum Bewusstsein einer erwachsenen männlichen Identität wird als fließend beschrieben. So stellte Felix fest, dass er „einfach männlich“ ist mit vielen Eigenschaften, die „typisch für einen Mann sind oder vielleicht auch von einem Mann verlangt werden“, wobei er alternative Rollen akzeptiert (F: 13). Dabei räumt er ein, dass es an der traditionellen männlichen Rolle nicht nur schlechte Seiten gibt, so zum Beispiel als Unterstützer bei körperlich schweren Arbeiten: „Nicht, weil ich sage, *>ich bin der starke Mann<*, sondern einfach, weil ich helfen möchte, weil ich sage, *>ich möchte dich unterstützen, ich möchte dich damit nicht allein lassen<*“ (F: 17). Körperliche Präsenz und Stärke sind für ihn wichtige Faktoren, um sich in einer Beziehung zu einer Frau wohl zu fühlen (F: 25). Aufgrund seiner überlegenen Körperlichkeit im Vergleich zu seiner Freundin sieht er sich auch in der männlichen Funktion als Beschützer (F: 15).

Nils betrachtet sich als männlich, was er daran erkennt, dass er gerne Leistung erbringt, aber auch, wie er selbst es bezeichnet, als „Frauenersteher“ gilt, da er ihnen gegenüber Offenheit, Lockerheit und seine verletzbare Seite zeigt (N: 22). „Durch Meditation, Stille, einfach Bewusstsein“ für sein „Selbst“, für seinen „Wesenskern“ will er stereotype Zuordnungen aufbrechen und die spirituelle Seite seiner Männerrolle betonen (N: 26).

Auch Samir, Tim und Felix gehen auf die *Rollenbilder* ein, indem der Pubertät mehr Implikationen als die Herausbildung der Geschlechtsidentität angerechnet werden, ihr zugleich die Funktion beigemessen wird, stereotype Geschlechterrollen, die in der Familie vorgelebt wurden, in Frage zu stellen (T: 9, F:9). Die „wahnsinnig verschiedenen Möglichkeiten“ Rollenbilder zu finden, führen dazu, die eigene Männerrolle immer wieder zu hinterfragen, stellt Samir fest, der diesen Prozess seiner Meinung nach immer noch nicht abgeschlossen hat (S: 17).

Die persönliche Abkehr der vom Elternhaus vorgelebten patriarchalen Strukturen und der damit verbundenen Form der Arbeitsteilung in der Familie, gelingt Felix durch die Offenheit und Unterstützung seiner Eltern. Aktuell führt sie zu einer bewussten

Neuverteilung der Rollen in der eigenen Partnerschaft, die er auch bewusst in der Arbeit mit männlichen Jugendlichen thematisiert und diese mit ihnen bespricht. Felix wundert sich, wie leicht er sich von der Rollenverteilung lösen konnte, die ihm vor seinem Auszug aus dem Elternhaus zwanzig Jahre lang vorgelebt wurde, „wissend, dass viele Jugendliche aus Familien kommen, in denen ganz anders gelebt wird, ganz traditionell“, was einen sensiblen Umgang mit Jugendlichen verlangt (F: 9).

Die Frage nach *Vorbildern* stellt sich für Nils, der gleichzeitig die Ausgangslage für heranwachsende Jugendliche umschreibt: „Das Schlimme ist, dass wir aufwachsen und wir nicht wissen, wie wir herauskommen sollen, eben die Frage nach männlichen Vorbildern“ (N: 29). Für ihn steht fest, dass Jungen sich an Männern als Vorbild für ein gelingendes Leben orientieren (N: 20). Offener formuliert Samir den gelingenden Prozess der Identitätsbildung aus der Orientierung an Vorbildern, die männliche als auch weibliche Ideale ebenso einschließt wie Traditionen, Kultur und Tugenden (S: 20). Tim hingegen erinnert keine konkreten Personen, räumt jedoch ein, dass er sich mit dieser Überlegung kaum beschäftigt, allerdings Menschen bewundert, die „bestimmte Dinge können“ und „die irgendwie interessant“ sind (T: 31).

Während für Samir der eigene Vater nur ein Vorbild von vielen darstellt (S: 20), spricht Nils von einem Defizit, da sein Vater nie die Vorbildfunktion einnahm, die er sich von ihm wünschte (N: 29). Dabei macht er jedoch mit der Vermittlung männlicher Archetypen eine Ausnahme:

„Ich erinnere mich, wie mein Vater mit Frauen getanzt hat, er hat die Frauen auf den Feiern immer rumgewirbelt und damit war ich einverstanden. Das war so männlich, das ist ja auch eine männliche Rolle, die man ausfüllt, wenn man als Mann führt“ (N: 40).

Für Nils dienten während seiner Jugend vor allem ältere Jungen als Vorbilder, mit denen er sich unter anderem beim Skateboardfahren beweisen konnte. Graffiti oder andere „leicht illegale Sachen, also Heldentaten“, waren fester Bestandteil der „existentiellen Erfahrungen“, die Nils mit seinen Peers sammelte (N: 29). Auch Tim zählt zu seinen Aktivitäten als Jugendlicher „typische Jungenstreiche“, die von Alkoholkonsum bis hin zum „Bombenbau“ männliches Risikoverhalten widerspiegeln (T: 15).

Neben der Peergroup nennen Nils und Samir auch Religionslehrer, Klassen- oder auch Ethiklehrerin als Vorbilder, deren Rolle darin bestand, Selbstvertrauen zu vermitteln (N: 44, S: 20), was mit Kritik an Lehrkräften und dem Lehrplan verbunden ist:

„Also keiner meiner Mathelehrer hat mir eine Idee gegeben vom glücklichen Leben [...]. Das war einfach alles zu sehr an Schulinhalt gebunden, das heißt, es müsste mehr Lebensweltliches geben, wo Jungenarbeit stattfindet, wo es einfach tatsächlich ums Leben

geht: Wie gehe ich mit meinen Schwächen um? Wie entdecke ich meine Stärken? Was macht Spaß? Was ist vielleicht auch typisch, also was ist typisch männlich?“ (N: 42).

Männlichkeit erscheint bei Nils als zentrales Thema und spiegelt sich in seiner Jugendzeit als Bewunderung von TV-Moderatoren wieder, weil diese sozial kompetent und in ihrer Männlichkeit anerkannt waren. „Der hat am Teich gestanden und hat gesagt, *>Angeln ist geil<*. Jetzt habe ich einen Angelschein mit achtundzwanzig gemacht. Vielleicht funktioniert es so“ (N: 44). Für Tim konnten Betreuer von Jugendfreizeiten als männliche Bezugspersonen Perspektiven eröffnen, die er damals nicht kannte, weshalb er sie für mitverantwortlich erklärt, dass er sich beruflich der Sozialen Arbeit zuwandte (T: 31).

Juri beobachtet in seinem Sozialisationsprozess eine punktuelle Übernahme von „Verhaltensweisen, vielleicht sogar Mimik, Gestik, Sprüche, Haltung, Körperhaltung, Umgang mit dem Gegenüber“ (J: 109). Er verweist darauf, stets selbstständig entschieden zu haben, von welchem Erwachsenen er Verhaltensweisen adaptierte, ohne bestimmte Personen als konkrete Vorbilder betrachtet zu haben.

4.2.2.2 Bedeutung der Familie als Sozialisationsinstanz

In Nils Aussagen nimmt die Beschreibung der Beziehung zum Vater und zur Mutter einen zentralen Stellenwert ein, demgegenüber wird von Felix und Tim lediglich erklärt, dass ihr Vater für sie nicht greifbar war und Juri durch die Großeltern erzogen wurde. Die Beziehung zu weiteren Familienmitgliedern beschreiben vor allem Samir, Juri und Tim.

Das Verhältnis zu seinem Vater ist für Nils in seiner Jugend von dem unerfüllten Wunsch nach Anerkennung geprägt, seine Kritik am Vater-Sohn-Verhältnis mündet in eine Beschreibung der Dynamik der Vater-Sohn-Beziehung ein: Fehlender Anerkennung durch den Vater steht Ablehnung und Überheblichkeit durch Nils gegenüber, der sich nur von seiner Mutter angenommen fühlt.

„So, wie ich gerade war, war nicht in Ordnung [...] meine Mutter hat mich besser verstanden, ich bin ein lustiger Kerl, habe Scherze gemacht, auf Kosten meines Vaters, der hat sich dann wieder über mich unangebracht aufgeregt und so hat sich das leider immer weiter hochgeschaukelt“ (N: 40).

Nils vermutet, dass eine notwendige Eskalation des Konfliktes mit seinem Vater durch die stets anwesende Mutter unterbunden wurde. In der Beschreibung der Familienkonstellation wird aus seiner Sicht ein ödipales Dreieck zwischen Mutter, Vater und Kind deutlich:

„Also ich hatte letztendlich einen besseren Draht zu meiner Mutter, was natürlich dem Ehemann nicht so gefallen kann und zu permanenten Angriffen über die Seitenbände meiner Mutter führte (N: 40).

Während des gemeinsamen Tennisspiels und der gleichzeitigen Abwesenheit der Mutter entwickelt Nils eine Rolle, in der er mit seinem Vater nach eigenen Angaben gut auskommt. Durch den „guten Kontakt“ zu sich selbst und die damit erlangte Unabhängigkeit vom Vater kann sich Nils schließlich bewusst abgrenzen und entwickelt eine verständnisvolle, akzeptierende Sichtweise auf seinen Vater, in der er erkennt, dass sein Vater ihm ähnlich, „eigentlich ein Guter“ ist, und er sich zum Ziel gesetzt hat, in ihm „das zu entdecken, was er eigentlich ist“ (N: 40).

Felix konnotiert die Qualität der Beziehung zu seinem Vater deutlich positiv mit Beschreibungen wie „super Verhältnis“ oder „wir verstehen uns toll“. Ihm macht es nichts aus, dass sein Vater vermutlich nicht versteht, was die sozialarbeiterische Tätigkeit seines Sohnes an beruflichen Anforderungen birgt (F: 13). Auch Tim bezeichnet das Verhältnis zu seinem Vater „nach wie vor“ als „gut“ (T: 3), räumt jedoch ein, dass der Alltag in Kindheit und Jugend von Frauen geprägt war, da sein Vater aufgrund von Erwerbstätigkeit häufig abwesend war (T: 3).

Die Beziehungen zu weiteren Familienmitgliedern, die als prägend erinnert werden, stellen für Juri während seines Aufwachsens Großeltern, Schwestern und Cousins dar.

„Bei mir war es so, dass ich nur mit Frauen bzw. Mädchen aufgewachsen bin, also ich hatte zwei Schwestern plus zwei Cousins und wir waren eng zusammen und das ist, was das zuerst einmal die Geschlechtergerechtigkeit sehr geprägt hat“ (J:3).

Obwohl er seine Großeltern kaum noch erinnert, ist er sicher, dass sie ihm Liebe, Zuneigung und Herzlichkeit vermittelten (J: 101).

Tim unterscheidet während seiner Kindheit und Jugend den Einfluss durch eine „sehr frauenbewegte“ Mutter und Schwester und heute in seiner Rolle als Familienvater durch seine Frau und seine beiden Töchter. Trotzdem erkennt er „kulturell bedingt“ patriarchale Strukturen in seiner Familie, an denen es zu arbeiten gilt, damit sie „nicht überhandnehmen und nicht manifest werden oder dass sie vielleicht irgendwann wirklich aufgebrochen werden“ (T: 39).

4.2.2.3 Bedeutung außerfamiliärer Sozialisationsinstanzen

Die Familie als Sozialisationsinstanz findet keine weitere explizite Erwähnung in den Aussagen der Jungenarbeiter, dagegen werden außerfamiliäre Sozialisationsinstanzen genannt, die biographische Relevanz besitzen.

Zur entscheidenden Sozialisationsinstanz zählt für drei Interviewpartner die *Peergroup*, die in unterschiedlichen Settings aufgesucht wurde: Während Matthias seinen Freundeskreis nennt, in dem bis heute Geschlechterklischees keinen Raum einnehmen, erinnern Lars und Tim sich an geschlechtshomogene Gruppen bei verschiedenen Freizeitangeboten kirchlicher Träger, die für sie einen „wichtigen Anhaltspunkt“ (L: 56) darstellten. Von besonderem Wert galt beispielsweise bei jungenorientierten Abenteuerzeltlagern neben dem Gemeinschaftsgefühl auch fremde und konfessionsübergreifende Perspektiven anderer Jungs kennenzulernen und die Möglichkeit, sich vertrauensvoll an männliche Bezugspersonen wenden zu können (T: 3).

Vor allem für Juri, aber auch für Nils und Lars bot die Ausübung von Sport eine „unheimlich wichtige“ (L: 52) Funktion, um sich, wie Juri als Jugendlicher mit Migrationshintergrund, über Sprachbarrieren hinweg zu integrieren:

„Das war für mich persönlich der Beginn aus der Biographie zu sehen, wie kann ich als Junge meine Identität bilden und stärken, auch wenn zum Beispiel die Sprachbarrieren total vorhanden sind mit anderen Klassenkameraden oder Leuten, die im Fußballverein waren. Ich empfand für mich persönlich Sport als Integrationsfaktor und auch als Hilfe, sein Selbstwertgefühl als Junge und seine Identität als Junge auszubauen“ (J: 3).

Weiterhin gilt Sport als notwendiger Bewegungsausgleich und körperliche Auslastung oder Gelegenheit, Zeit mit Peers zu verbringen. Nils belegt dies mit einem Beispiel für Sport als Ausdruck von Männlichkeit zur Ausübung von Wettkampf und dem Erlangen von Anerkennung:

„Ich habe immer Fußball gespielt, bin immer Skateboard gefahren, fahre immer noch Skateboard, das sind auch so Heldensportarten, also wo du hart sein musst, wo du versuchst, besser zu sein als die anderen“ (N: 20).

Lars schätzt die Funktion des Vereinssports mit Blick auf das Gemeinschaftserlebnis und hebt den Ausbau des Freundeskreises hervor:

„Der Handballverein war ein ganz wichtiger Anlaufpunkt für mich, da habe ich meine Freunde kennen gelernt, die ich zum Teil heute immer noch kenne und mit denen ich im Kontakt bin. Also völlig schulunabhängig, das hat jetzt nichts mit Jungenarbeit zu tun, aber das ist so etwas, was für mich hängen geblieben ist, so dass man da keinen Unterschied macht“ (L:56).

Ebenso assoziiert er seine Mitgliedschaft im Musikverein und im Schulorchester mit zahlreichen Erfahrungen, wie der Besuch von Freizeiten, Konzerten und der Aufbau eines Freundeskreises. Dabei werden die musische Tätigkeit des Trompetenspiels und die gemeinschaftlichen Erfolge durch Auftritte von Lars ohne Betonung auf Geschlechtlichkeit beschrieben (L: 56). Das Geschlecht spielt bei der Nennung weiterer Sozialisationsinstanzen des Erziehungs- und Bildungssystems jedoch für Nils eine große Rolle, da bereits die Erziehung im *Kindergarten*, später im *Schulsystem* bis hin zum *Studium* weiblich geprägt ist. Er kritisiert die weibliche Dominanz im Kindergarten und der Grundschule, worin die „lebendigen Jungen“ mit „körperlicher Vitalität“ und einer „gewissen Aggressivität“ nicht geschätzt werden (N: 11, 19). Nils fühlt sich als Junge von den Kindergärtnerinnen nicht verstanden und resümiert, dass sie ihm „letztendlich nichts geben konnten“, da sie ihn „nicht angesprochen hatten, in dem, was ich bin und auch oft missverstanden haben“ (N:19). Er fasst in dem Begriff „Jungen-“ bzw. „Grundproblematik“ zusammen, dass „Jungen ewig durch Frauen sozialisiert werden“, wodurch „Ruhigsein, Angepasstsein, was Mädchen viel besser hinkriegen“, das war, „wonach man sich zu richten hatte“, wohingegen jedes abweichende Verhalten sanktioniert wurde (N: 19).

Auch Matthias und Tim räumen der Schule und außerschulischen Angeboten einen hohen Stellenwert als Sozialisationsfaktor ein, wobei nur Matthias während der Schulzeit geschlechtsspezifische Angebote im Sport- und Werkunterricht als stereotyp wahrnahm. Die einmalige Erfahrung von Matthias, als Junge im Werkunterricht diese stereotypen Vorgaben aufbrechen zu dürfen, wurden als so motivierend erlebt, dass in seiner pädagogischen Tätigkeit Individualität statt Geschlechtlichkeit im Vordergrund steht (M: 103).

Tim hingegen betont hinsichtlich der Einschätzung der Funktion der Schule vor allem den Leistungsdruck, den er aus seiner Schulzeit in Bayern kennt und weist darauf hin, dass durch eine Reduktion der Erwartungen an Jugendliche weit mehr erreicht werden kann (T: 19).

4.2.2.4 Zwischenfazit

Die Entwicklung der eigenen (Geschlechts-)Identität wird mehrheitlich als fließend und prozesshaft wahrgenommen und von Erlebnissen flankiert. Retrospektiv wird die Herausbildung der Identität entweder als Reaktion auf die Anforderungen der Umwelt (K: 71), als jahrelang aktives Aussortieren beschrieben (S: 20) oder ganz bewusst in Verbindung mit Erfahrungen, wie Integrationserfolg durch Sport, gebracht (J: 3). Als

Vorbilder gelten vor allem erwachsene Personen, darunter auch Lehrer*innen, die nicht aufgrund ihres Geschlechtes, sondern vielmehr durch ihre Offenheit und Ermutigungen in Erinnerung bleiben. Die Beziehung zu den Eltern wird mit Ausnahme von Nils, der in seiner Narration explizit das Vater-Sohn-Verhältnis verarbeitet, von allen Jungenarbeitern auffällig ausgeklammert oder nur beiläufig erwähnt. Weiterhin wird deutlich, dass sich beim Umgang mit Peers in *geschlechtshomogenen* Gruppen hauptsächlich Beschreibungen von Aktivitäten finden, in denen zum einen durch den Beweis von Mut, Kraft und Geschicklichkeit bei bewegungsintensiven Sportarten oder Jungenstreichen nach *Anerkennung* gestrebt wird. Zum anderen wünschen sich Jungen *Gemeinschafts- und Selbsterleben* durch die Teilnahme an Abenteuerzeltlagern, Aufenthalt in der Natur oder durch gemeinsames Handwerken (N: 40, L: 29, J: 3, T: 15). Bei Aktivitäten in *geschlechtsheterogenen* Zusammenhängen, wie dem Freundeskreis, bei der Ausübung eines Ehrenamtes oder auch bei musischen Auftritten, wird das Thema Geschlecht entweder ausgeklammert (M: 145, L: 56, K: 71) oder als Anstoß für die Entwicklung von Wertemaßstäben wie Offenheit, Vielfalt und Gendergerechtigkeit interpretiert (J: 99).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die biographischen Rekonstruktionen der Jungenarbeiter auf Stationen und Beziehungen im Entwicklungsprozess verweisen, die sie retrospektiv geprägt haben, jedoch keine konkrete Zuordnung auf die Herausbildung ihrer (Geschlechts-)Identitäten bieten. Die Identitätsentwicklung wird grundsätzlich als unbewusst beschrieben, als „ein Gesamtrauschen, dass dann irgendwie dazu geführt hat, das hat sich so ergeben“ (T: 31) oder wie im Fall von Matthias als bewältigte Herausforderung nur angedeutet.¹⁴¹

4.2.3 Professionalität – genderbezogene Praxiskompetenz

Im dritten Kapitel des thematischen Vergleichs wird genderbezogene Praxiskompetenz als Ziel von Professionalisierung in dem besonders spannungsreichen Feld der geschlechtsspezifischen Arbeit mit Jungen beschrieben. Professionalität, die der situativen Bearbeitung widersprüchlicher Verhältnisse zwischen Wissen und Können (vgl. Nittel 2000) zeigt sich in der vorliegenden Arbeit in Form reflexiver Professionalität und der Beschreibung des Erwerbs und der methodischen Umsetzung professionellen

¹⁴¹ „I: Wie bist du erwachsen geworden? M: Schwierig, ganz schwierig. Völlig normal, so wie alle anderen schwierig erwachsen geworden sind“ (M: 114). Er geht nicht näher auf die Bewältigungsstrategien ein, was zeigt, dass er diese nicht bewusst wahrgenommen hat, oder aber an der für ihn ungewohnten Interviewsituation liegen könnte beziehungsweise an der Fokussierung der Interviewpartner auf das umfangreiche Thema *Jungenarbeit*, in dessen Kontext sie sich nur sporadisch verorten.

Wissens. Jungenarbeit wird nachfolgend als Handlungsfeld mit drei Funktionen vorgestellt. *Jungenarbeit als Feld institutioneller Professionalisierung* beinhaltet Aspekte wie Ziele, Merkmale und professionelle Anforderungen. *Jungenarbeit als Feld individueller Professionalisierung* beschreibt die Entwicklung der Professionalität der Jungenarbeiter darunter deren Selbstverständnis und inhaltlicher Angebote. Als dritte Funktion dient *Jungenarbeit als Feld reflexive Professionalität*, die sich in Form von Kritik an Geschlechtsspezifität, Zukunftsperspektiven und einer abschließenden Metareflexion der Jungenarbeiter darstellt.

4.2.3.1 Jungenarbeit als Feld institutioneller Professionalisierung

4.2.3.1.1 Geschichte

Material zur historischen Entwicklung der Jungenarbeit findet sich nur bei Matthias. Er fasst in einem kurzen Abriss die geschichtliche Entwicklung geschlechtsspezifischer Arbeit zusammen: Während Mädchenarbeit schon Ende der 1960er bis Ende der 1970er Jahre entwickelt wurde und in den 1980er Jahren bereits eine Form von Selbstverständnis hatte, war Jungenarbeit erst seit Anfang der 1990er Jahre als Begriff etabliert. Daher bestand aus seiner Sicht die größte Herausforderung darin, ein Selbstverständnis von Jungenarbeit zu schaffen und die Relevanz für die Jugendarbeit zu begründen, ohne in Konkurrenz zu Mädchenarbeit zu treten (M: 25). Folglich begrüßt er die mittlerweile angeglichenen Beschäftigungsquote von weiblichen und männlichen Sozialarbeitern im Landkreis. Nachdem die Jugendförderung des Landkreises geschlechtsspezifische Arbeit wenig unterstützte, ist die Verantwortung im Landkreis nun paritätisch aufgeteilt mit je einem Beauftragten für Mädchenarbeit und für Jugendarbeit (M: 27).

4.2.3.1.2 Ziele

Die Zielvorstellungen, die an Jungenarbeit geknüpft sind, lassen sich in drei Gruppen gliedern:

1. *pädagogische Ziele,*
2. *politische und wirtschaftliche Ziele sowie*
3. *persönliche Ziele.*

Pädagogische Ziele

Als pädagogische Ziele werden von allen acht Jungenarbeitern formuliert, *Denkanregungen zu schaffen und somit Selbstreflexion zu ermöglichen. Erziehung zu Selbstständigkeit und Unterstützung bei der Entwicklung der Identität und des Selbstbewusstseins* formulieren vor allem Kevin, Matthias, Lars, Samir, Juri und Tim. Die Relevanz von Genderarbeit, der Reflexion von Rollenbildern und Geschlechterstereotypen betrachten Nils, Kevin, Matthias, Samir und Juri.

Im Idealfall ist Jungenarbeit laut Felix die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Rollenbildern, um einen produktiven, selbstreflektierten

Prozess bei den Jungen anzuregen, einen Prozess, mit dem sie sich identifizieren können und den sie *freiwillig* eingehen möchten. Jungenarbeit hat die Aufgabe, diesen Prozess so zu vermitteln, so zu transportieren, dass er als Bereicherung des Lebens der einzelnen Personen anerkannt wird und die eigenen Stärken fördert. Das Ziel von Jungenarbeit ist nicht,

„junge Menschen komplett umzukrempeln, um ihre Persönlichkeit in Frage zu stellen, sondern ihnen einfach Denkanregungen zu geben, an denen sie sich selbst messen können, an denen sie sich eventuell orientieren können, die ihnen die Chance bieten, den Weg eröffnen, sich besser kennenzulernen“ (F: 51).

Diese Sichtweise wird von Samir geteilt, der für sich feststellt, den Jungen nicht vorzugeben, wie sie zu sein haben, sondern, „wie man sich als Mann geben kann. Und das muss jeder für sich selber dann im Endeffekt herausfinden“ (S: 7). Auch Tim formuliert eines der Ziele von Jungenarbeit darin, „althergebrachte Denkstrukturen aufzubrechen“, anstatt „die Jungs wie in der Schule irgendwann verwertbar zu machen für den Produktionsprozess“ (T: 39). Er rät dazu, den Einfluss als Pädagoge nicht zu überschätzen und die Unvorhersehbarkeit und Dichte der Dynamiken in Jungengruppen konzeptionell stets zu berücksichtigen. Daraus resultiert, dass er sich keine konkreten Ziele setzt, sei dies, Jungen zu selbstbewussten Männern zu erziehen oder ihr Verhältnis zu Frauen zu verändern. Er formuliert seine Absicht darin, alternative Perspektiven zu ermöglichen, als die, die die Jungen bereits kennen. (T 5)

„Das ist so eher mein Ziel, so kleine, die auch mir Befriedigung bei der Arbeit geben, wie der Typ steht jetzt in der Küche auf und brät Schnitzel, obwohl er das noch nie gemacht hat, obwohl er das auch zu Hause nie gemacht hätte bis dato. Und obwohl er sich zuerst mit Händen und Füßen dagegen wehrt, das zu machen, wenn er es dann gemacht hat, dann habe ich bis jetzt immer das Gefühl gehabt, das hat seinem Selbstbewusstsein irgendwie einen Schub gegeben“ (T: 5).

Tim möchte den Blick der männlichen Jugendlichen weiten und das Interesse über ihr soziales Umfeld hinaus wecken (T: 49). Der darin enthaltene Lebensweltbezug wird auch bei Juri deutlich, der ein Fußballprojekt anbietet, um zu auffälligen Jungen eine Beziehung aufzubauen, um basale soziale Kompetenzen wie Partnerschaftlichkeit und Konfliktfähigkeit zu vermitteln. Erst danach sieht er die Möglichkeit, Methoden der Jungenarbeit anzuwenden als Vertiefung der Beziehungsarbeit und zur Vermittlung weiterer Perspektiven und Entwicklungsangebote (J: 13). Dies entspricht auch dem Blick von Matthias, wonach sich Jugendarbeit einerseits nach den Interessen der Jungen zu orientieren hat, andererseits daran, sie gezielt zu unterstützen, ihre Stärken und Schwächen wahrzunehmen. In welchem Bereich oder bei welchem persönlichen

Thema lässt er „völlig offen“ (M: 91) wobei er resümiert, dass das Ziel, „mehr Freiheit für Jungs und Mädchen“ schließlich durch Reflexion erreicht wird (M: 207). Lars räumt hingegen ein, dass permanente Reflexion und pädagogische Arbeit „das Ziel einer offenen Jugendarbeit deutlich verfehlen“ würde, stimmt mit Matthias jedoch darin überein, dass offene Jugendarbeit bedeutet, Kindern und Jugendlichen persönliche wie soziale Ressourcen mitzugeben, die durch die Gruppe vermittelt werden und auf die Kinder und Jugendliche im späteren Leben zurückgreifen können (L: 94).

Kinder zu ermutigen, eigene Lebensentwürfe zu gestalten und dabei Impulse von Peers, aus deren eigenem Kulturkreis, ihrer Religion oder Biographie zu nutzen, ist auch Juris Zielsetzung (J: 25). Dabei beobachtet er, dass der offene Bereich der Jugendeinrichtung dank Aufgeschlossenheit und demokratischer Rahmenbedingungen zunehmend von Mädchen erobert wird, die sich zudem in der gegründeten Tischtennisliga sportlich behaupten und in Kooperation mit den Jungen in einem Theaterraum selbstständig Aufführungen organisieren und auf diese Weise geschlechtsspezifische Themen bearbeiten (J: 63). Auch Kevin ist die Selbstständigkeit seiner Klientel wichtig; er will die Jungen sukzessive zu mehr Selbstverantwortung befähigen, damit sie sich mit Projekten und ihrer Umgebung, dem Jugendzentrum identifizieren und Freude an konstantem Engagement entwickeln (K: 35): „Wenn man sagt >wir wollen feiern<, dann sage ich >schön, ich bringe das Geld, ihr bringt die Manpower<“ (K: 43). Als weiteres Ziel der Jungenarbeit gibt Tim an, auf gruppendynamische Prozesse zu achten und Jungen im Sinne der Prävention devianter Verhaltensweisen im Dialog stets die Konsequenzen ihres Handelns bewusst zu machen (T: 15). Juri betont den jungenspezifischen Bezug seiner pädagogischen Angebote und deren konkretes Ziel der *Entwicklung einer Geschlechtsidentität*, die sich auf partnerschaftlichen Umgang mit dem eigenen als auch dem anderen Geschlecht bezieht. Jungen sollen neben Selbstverantwortung für ihre berufliche und persönliche Entwicklung

„eine Identität bilden, die nicht darauf abzielt, durch Abwertung des anderen Geschlechts definiert zu werden, sondern gerade durch Aufwertung des eigenen Geschlechts mit den verschiedenen Kompetenzen, die vorhanden sind, Partnerschaftlichkeit, konstruktive Konfliktlösung, Rollenflexibilität, Vielfalt, Offenheit für Interkulturelles, Interreligiöses, Offenheit und Geschlechtergerechtigkeit (J: 35).¹⁴²

¹⁴² Bei der Verwendung dieser idealtypischen Formulierung seiner Zielsetzung sei angemerkt, dass Juri sich gewissenhaft auf das Interview vorbereitete, indem er sich zu Beginn des Interviews an Stichworten orientierte, die er zuvor notierte. Dazu gehörten u.a. die Ziele „Rollensicherheit, Rollenflexibilität, Geschlechtergerechtigkeit“ (J: 3).

Er vertritt die Ansicht, dass die zuletzt genannten Aspekte in der geschlechtsspezifischen Arbeit sehr gut im homosozialen Kontext angesprochen werden können. Seine Empfehlung lautet, einmal in der Woche geschlechtshomogene und viermal in der Woche geschlechtsheterogene Angebote zu platzieren (J: 35). Bei dem Vergleich der Befürwortung jungenspezifischer Arbeit fallen bei Juri, Lars und Matthias unterschiedliche Gewichtungen geschlechtshomogener Settings auf:

Juri hält Jungenarbeit ausdrücklich für ein sehr wichtiges Medium, das nicht vernachlässigt werden soll, weil „Jungs bestimmte Emotionen, Einstellungen, Entwicklungen nur im geschlechtsspezifischen Rahmen erreichen können“ während sie nach einer Identität suchen. Deshalb schlägt er vor, jungenspezifische Arbeit in jeder Einrichtung für Sechs- bis Zwölfjährige anzubieten, um bereits eine „Identitätssicherheit aufzubauen und die Kinder zu motivieren, „vielfältig an ihrer Rolle weiter zu arbeiten“ (J: 137). Auch für Lars bedeutet Jungenarbeit „die Erziehung oder die Arbeit mit Jungen an ihrem Rollenbild“. Er gibt hingegen keine konkreten Altersempfehlungen und verweist auf die eigene Aufgabe, zu reflektieren, indem er dazu auffordert, sich damit auseinanderzusetzen, wie sich Rollenbilder von Jungen und Mädchen gesellschaftlich gewandelt haben (L: 15). Matthias beobachtet wie Juri, dass Jungen nach einer männlichen Geschlechtsidentität suchen und fragen „>Was bin ich denn jetzt? Was ist denn, was mich zum Mann macht?<“, wobei er dem gegenüberstellt, dass es „kein Problem, einer zu sein<“ ist. Dies zu vermitteln betrachtet er als einen *individuellen Beziehungsprozess*, der geschlechtsunabhängig bleibt, solange es reflektiert ist“ (M: 125). Jungen- und Mädchenarbeit hat für ihn dann ein Ziel erreicht,

„wenn man feststellen kann, wo die Unterschiede sind, aber keine unterschiedliche Bewertung mehr vornimmt, [...]“ (M: 103).

Ein weiteres Ziel, das Matthias formuliert, ist, die „Verständigung zwischen den Geschlechtern“ zu erleichtern – „ein Verständnis füreinander und eine Verständigung“, was bedeutet, Rollenklischees abzubauen. Er stellt auf sozialer Ebene bereits eine spürbare Entwicklung zu einer gleichwertigen Wahrnehmung fest und damit entsprechende Rückwirkungen auf unsere Gesellschaft (M: 171).

Tim zeigt auf, dass dieses Ziel pädagogisch erreicht werden kann, indem Diskriminierungen unterbunden und gleichzeitig die Jugendlichen auf den Nutzen von respektvollem Verhalten gegenüber dem weiblichen Geschlecht hingewiesen werden (T: 5). Dabei räumt er ein, dass Gerechtigkeit und Neutralität auf der Handlungsebene Ziele sind, die kaum verwirklicht werden können (T: 63)

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass das vorrangige Ziel der Jungenarbeiter darin besteht, Bewertungen und Vorurteile bewusst zu machen und junge Männer darin zu unterstützen, diese abzubauen. Die pädagogischen Ziele der Jungenarbeiter können schließlich in drei Bereichen verortet werden: *Fürsorge*, *Vermittlung von Werten* und *Förderung von Kompetenzen*:

Fürsorge

- Orientierung,
- (Schutz-)raum,
- Verständigung zwischen den Geschlechtern,
- Reflexionsangebote sowie
- Identitäts- und Rollensicherheit.

Vermittlung von Werten

- Selbstverantwortung,
- Geschlechtergerechtigkeit,
- Demokratie,
- Gleichwertigkeit und
- Vielfalt.

Förderung von Kompetenzen

- Selbständigkeit,
- Engagement,
- Fähigkeit zur konstruktiven Konfliktlösung,
- Entdeckung persönlicher und sozialer Ressourcen,
- Bewusstsein eigener Schwächen,
- Sensibilität,
- Partnerschaftlichkeit,
- Offenheit,
- interkulturelle und interreligiöse Offenheit
- Toleranz,
- Akzeptanz,
- Rollenflexibilität und
- Arbeit mit Rollenbildern.

Persönliche Ziele

Neben den *pädagogischen* Zielen kristallisieren sich *persönliche* Ziele aus den Narrationen heraus, die bei Kevin, Tim und Matthias erkennbar werden, jedoch auch Ziele darstellen, in denen sich die persönlichen Zielsetzungen der Jungenarbeiter mit pädagogischen überschneiden, die besonders bei Nils, Tim und Juri deutlich werden.

Kevin möchte beispielsweise Begeisterung für Engagement in Projekten vermitteln, was, wie er findet, nicht einfach ist, aber ein „kleines Ziel“ von ihm (K: 34). Tim findet persönliche Befriedigung in „kleinen Dingen“, wie der Beobachtung, dass Jungen selbstbewusst geschlechterstereotype Verhaltensweisen durchbrechen. Dabei wendet er sich jedoch bewusst von konkreten pädagogischen Zielsetzungen ab (T: 5). Ein weiterer „ganz persönlicher“ Motivationspunkt liegt für Matthias darin, geschlechtsspezifische Methoden flexibel und nur nach Bedarf einzusetzen (M: 105).

Eine persönliche Motivation findet sich auch bei Nils, der Jungen vermitteln möchte, was auf seiner Biographie basiert: Die Entdeckung sensibler Anteile und die Erkenntnis, dass diese „der wirkliche Schatz“ sind, aus dem er „als erwachsener Mensch schöpft“ (N: 20). Er überträgt in einem nächsten Schritt seine persönlichen Ziele auf die der Jungenarbeit, in dem er einräumt, dass sein spiritueller Ansatz sich vom dem der heutigen Pädagogik unterscheidet. Wobei Nils empfiehlt, diesen Ansatz in der Jungenarbeit anzuwenden, denn dieser ermöglicht seiner Auffassung nach „dass Jungen Zugang zu sich selbst finden“ und so „eine Heimat in sich“ (N: 40). Pädagogische Zielsetzungen werden nicht nur durch persönliche Ziele ergänzt, ihnen wird, wie in Juri's Fall, zugestimmt:

„Jungs [...] sollen eine Identität haben, die später in der Gesellschaft sowohl für das eigene Geschlecht als auch für das andere Geschlecht was Positives sein soll, also das ist auch meine Einstellung dazu“ (J: 25).

Auch im nächsten Beispiel schließt Juri sich der pädagogischen Zielsetzung an.

„Dass sie merken, vieles ist möglich, >es gibt viele Entwürfe und ihr dürft die selbst gestalten mit Hilfe von Erwachsenen und dürft dann selbst entscheiden, in welche Richtung ihr gehen wollt, kriegt aber Impulse< [...]. Also das ist auch eine Zielsetzung von mir“ (J: 25).

Die nachfolgende Aussage veranschaulicht, wie sich vorgegebene Zielsetzungen – repräsentiert durch Aufzählung von Kompetenzanforderungen – zu eigenen Zielformulierungen entwickeln und sogar einen eigenen Ansatz bilden:

„Sie sollen eine Identität bilden [...] mit den verschiedenen Kompetenzen, die damit vorhanden sind, Partnerschaftlichkeit, konstruktive Konfliktlösung, Rollenflexibilität, Vielfalt,

Offenheit für Interkulturelles, Interreligiöses, Offenheit auch für Geschlechtergerechtigkeit, das sind Dinge, die gerade in der geschlechtsspezifischen Arbeit sehr gut angesprochen werden können, weil gerade dann Jungs unter sich sind, das ist so meine Einstellung, [...] mein Ansatz“ (J: 35).

Eine weitere Differenzierung der Merkmale von Jungenarbeit auf persönlicher Ebene findet sich bei Tim, der hervorhebt, sich selbst immer wieder zu reflektieren und den eigenen Umgang mit den Geschlechtern, die eigene Reproduktion patriarchaler Muster zu hinterfragen. Er sieht in der Reflexion einen kontinuierlichen und reziproken Prozess: „Jungenarbeit ist natürlich Arbeit für die Jungs, aber auch immer Arbeit an sich selbst“ (T: 5). An dieser Stelle zeigt sich, dass die Umsetzung pädagogischer Zielsetzungen erst durch die Reflexion der Person des Jungenarbeiters möglich wird. Dies erkennt auch Juri, der sich „als Person“ in die Projekte einbringt und sich über seine „eigene Vorbildfunktion“ bewusst ist (J: 5). Dabei erachtet Matthias die Vorbildfunktion des Jungenarbeiters „als Mann“ nicht als das Entscheidende, da sie seiner Meinung nach geschlechtsunabhängig ist. Er sieht seine persönliche Vorbildfunktion darin, dass er keine Probleme damit hat, sich mit Männlichkeit zu identifizieren, „dadurch, dass ich selber da durchgegangen bin“ (M: 125). Auch Samir vermeidet in seiner Aussage das Bild einer ausschließlich männlichen Vorbildfunktion:

„Ich kann wirklich nur von meinem Standpunkt ausgehen und so leben, wie ich lebe oder es so vorleben, wie ich lebe als Pädagoge“ (S: 39).

Als geschlechtsneutral kann diese Formulierung jedoch nicht betrachtet werden, denn die männliche Rolle ist in der des Professionellen – des Pädagogen – implizit enthalten. Grundsätzlich, so kann festgehalten werden, sind die persönlichen Ziele der Jungenarbeiter an den pädagogischen Vorgaben orientiert oder erweitern diese. Die Analyse zeigt, dass die *personale* Dimension des Jungenarbeiters das entscheidende Medium in Bezug auf die Vorbildfunktion und die Umsetzung pädagogischer Konzepte darstellt. Die personale Ebene hat in der Narration von Nils einen besonderen Stellenwert, da er der Auseinandersetzung mit der eigenen Männlichkeit eine zentrale Rolle beimisst, in dem er vorlebt, dass deren stereotype Auslegung durch *Meditation* und Kontakt zu sich selbst ausgeglichen werden kann, um so zu einer Ganzheitlichkeit zu finden, die archetypisch männliche Anteile beinhaltet, ohne mit anderen inneren Anteilen in Konflikt zu stehen. Geschlecht verliert in dieser Form dessen dominante Wirkung, da er in Beziehung mit sich selbst steht, um schließlich mit anderen in eine ausgeglichene Beziehung treten zu können (N: 41).

Juri, Tim, Matthias und Samir machen deutlich, dass sie durch *Reflexion* der eigenen Person Männlichkeit in einem professionellen Rahmen einbetten und die Dimension

Geschlecht dadurch in der Beziehung zur Klientel zwar präsent ist, aber im Idealfall so sehr in den Hintergrund rückt, dass es möglich ist, diese Dimension durch die Vermittlung von Zielsetzungen wie demokratischen Werten und sozialen Kompetenzen aufzulösen.

Jedoch bleibt zu beachten, dass das männliche Geschlecht trotzdem einen festen Stellenwert in der pädagogischen Arbeit hat: Als Beispiel hierfür dient Kevins Forderung nach männlichen Betreuern in der Jungenarbeit (K: 7), der Feststellung Juris, „als Mann vermehrt angesprochen“ (J: 75) zu werden und der Äußerung von Lars, „persönlich als Mann daran interessiert“ zu sein, Aktivitäten mit Jungen zu unternehmen (L: 9). Im Vergleich zu Nils beinhaltet die Herangehensweise an die bewusste Infragestellung der eigenen Person zwar unterschiedliche Formen, wie hier Reflexion an Stelle von Meditation, sie hat jedoch dieselbe Funktion: eine persönliche Distanzierung von der pädagogischen Praxis.

Politische und wirtschaftliche Ziele

Nachfolgend werden die Aussagen der Jungenarbeiter zu politischen und wirtschaftlichen Zielen aus dem Material herausgefiltert. Hier zeigt sich, dass sich eine Trennung dieser Ziele von pädagogischen Zielsetzungen nicht eindeutig vornehmen lässt, was ebenso für persönliche Zielsetzungen gilt.

Beispielsweise stellt für Juri geschlechtsspezifische Arbeit neben sozialem oder interkulturellem Lernen nur *ein* Thema in der Dienstanweisung dar, mit der er sich auseinandersetzt. Da für ihn die Vermittlung von Geschlechtergerechtigkeit eine sehr hohe Priorität besitzt, gestaltet er die Konzeption der Angebote so, dass sie aus seiner subjektiven Perspektive für die Einrichtung passend ist. Dadurch wird deutlich, dass politische Ziele in Form von Dienstanweisungen auf der Handlungsebene pädagogisch interpretiert werden und dabei eine Vermischung mit persönlichen Zielsetzungen stattfindet (J: 37).

Matthias verweist darauf, dass von politischer Seite aus finanziellen Gründen geschlechtsspezifische Arbeit generell in Frage gestellt wird und so ein Rechtfertigungsdruck der Jungenarbeit nach außen spürbar ist (M: 27). Wie sich konkret *Jungenarbeit* weiterentwickelt, kann Samir nicht benennen, da aus seiner Sicht viele Interessengruppen daran mitwirken. Er vermutet sogar „eine Männerlobby, die versucht, dagegen anzustreben“, aus Angst ihre Macht zu verlieren (S: 38).

Tim sieht als hauptsächliches Ziel seines Auftraggebers (des Jugendsozialamtes) darin, (potentiell) deviantes Verhalten von Jugendlichen zu unterbinden, deren Perspektivlosigkeit aus seiner Sicht sonst dazu führen wird, dass sie sich gegen die

Gesellschaft wenden (T: 43). Mit einem biographischen Rückblick auf seine eigene Erfahrung möchte er den männlichen Jugendlichen vermitteln,

„dass es irgendwann eine Ausfahrt gibt, und wenn du die verpasst, dann fährst du auf so einer Autobahn weiter und kommst erst einmal nicht mehr da weg und dann wird es schwierig, ein glückliches Leben irgendwann führen zu können, wenn du vielleicht eine Ausfahrt verpasst“ (T: 15).

Auch Samir hält Perspektivlosigkeit neben Schwierigkeiten bei der Integration und daraus resultierender Orientierungslosigkeit für Gründe, warum männliche Jugendliche (Rollen-)Sicherheit in ritualisierten Gruppenaktivitäten suchen (S: 11). Überwiegend Jungen mit Migrationshintergrund werden mit Misserfolg bei der Vergabe von Ausbildungs- und Stellenangeboten konfrontiert und suchen nach Selbstwert sowie einer stabilen Identität, was er mit sportlichen Angeboten, in diesem Fall einer Fußballliga, erfolgreich unterstützt (J: 79), indem er Jungen nicht überfordert, sondern ihnen Angebote macht, die „ihre Identität zuerst einmal stärkt“ (J: 3). Auch für Samir beginnt Integration in der Jungenarbeit mit der Vermittlung von Vertrautheit und Selbstbewusstsein, aber auch mit Orientierung und der Förderung von Selbständigkeit (S: 28). Die Korrelation zwischen Migration und geschlechtsspezifischer Arbeit (J: 3) formuliert Juri, denn für ihn bedeutet Migration „Akzeptanz von Vielfalt, Akzeptanz von vielen Religionen, vielen Einstellungen“ (J: 21). Dem schließt sich auch Matthias an, indem er als Ziel der geschlechtsspezifischen Arbeit die Auflösung der Bewertungsebene sieht, „wenn kein Unterscheid mehr gemacht wird zwischen irgendwelchen Herkunft, Rassen, Religionen oder Geschlechtern“, was seiner Meinung nach das Gegenteil von Faschismus und damit ein politisches Ziel darstellt (M: 103).

Politische und wirtschaftliche Ziele, die sich daraus ableiten sind:

- Prävention,
- Kontrolle,
- Orientierung,
- Integration,
- Employability,
- Vielfalt und
- Geschlechtergerechtigkeit.

Grundsätzlich kann zu den Aussagen über die Umsetzung von Zielen und deren Messbarkeit festgehalten werden, dass nicht nur Unschärfe bei der Trennung in unterschiedliche Ebenen von Zielsetzungen deutlich wird, sondern auch eine auffällig konstante, unbestimmte Wortwahl der Interviewpartner. Beispielsweise spricht Samir bei der Beschreibung seiner pädagogischen Tätigkeit von einem „gewissen Schub“, den er Jugendlichen geben will und von einer „gewissen Selbstständigkeit“, die es zu vermitteln gilt. Dies deutet zwar darauf hin, dass er den pädagogischen Auftrag kennt und er auf der Handlungsebene angemessen auf die individuellen Bedürfnisse der Jungen eingeht, jedoch Unsicherheit darin besteht, in welcher Form, die beanspruchten Ziele vermittelt werden, da „Vertrautheit“ und „Selbstständigkeit“ als Stellvertreter für Werte und Kompetenzen im abstrakten, nicht bestimmbaren Bereich bleiben (S: 28). Diese Unbestimmbarkeit findet sich im gesamten Interviewmaterial bei allen Jungenarbeitern wieder, was vor allem an der häufigen Nutzung der Adverbien wie ‚vielleicht‘, ‚irgendwie‘ oder ‚wahrscheinlich‘ deutlich wird.¹⁴³ Als Beispiel dient zunächst eine Aussage von Nils:

„Und wenn man verliert, da gibt es irgendwie eigentlich nichts, woran man sich irgendwie orientieren könnte, wo du sagst, *>ok, das ist jetzt irgendwie auch in Ordnung<*“ (N: 24).

Aber auch bei Matthias ist – stellvertretend für alle weiteren Interviewpartner – das Ringen um konkrete Größen erkennbar und:

„dass dauernd irgendwelche Unterschiede gemacht wurden zwischen Jungs und Mädchen. Wenn dauernd irgendwelche Leute davon gequatscht haben, dass Mädchen irgendwie das nicht können und Jungs irgendwie das nicht können. Ich fand das schon immer irgendwie doof, wenn mir unterstellt wurde, dass ich irgendetwas besser können oder schlechter können sollte als irgendjemand anders“ (M: 119).

Diese teils auf sprachlichen Unsicherheiten basierende Wortwahl wird schließlich von Juri bewusst erläutert, indem er einräumt, dass Erfolge in der pädagogischen Arbeit „nicht klar messbar“ sind, er jedoch durch die jahrelange Beobachtung der Kinder, eine Entwicklung zu mehr Offenheit in Bezug auf ihre Grundeinstellungen, Ausdrucksweise und Partnerschaftlichkeit erkennt und somit das Gesamtkonzept der Einrichtung und die jungenspezifische Arbeit „Früchte tragen“ (J: 24).

¹⁴³ Um das Interviewmaterial lesbarer zu präsentieren, wurden bei der Angleichung der Zitate Umgangssprache und dabei auch Adverbien sprachlich angepasst. Jedoch liefert die Analyse der Worthäufigkeit in allen Dokumenten ein auffälliges Ergebnis. Der Zählerstand bei dem Adverb ‚vielleicht‘ zeigt 314 Punkte an und bei ‚irgendwie‘ 265. Das Nomen ‚Jungenarbeit‘ wird seltener verwendet bei einem Zählerstand von 220. Das Wort mit der häufigsten Verwendung ist „ich“ mit 3109 Nennungen.

Zusätzlich wird an dieser Stelle aufgezeigt, dass Jungenarbeit und damit auch geschlechtsspezifische Arbeit einen wichtigen, aber zugleich auch nachgeordneten Stellenwert im Angebot der Einrichtung besitzt.

4.2.3.1.3 Merkmale

Aus den Interviews lassen sich fünf Merkmale der Jungenarbeit herausfiltern, welche nachfolgend vorgestellt werden:

1. Bezugsrahmen,
2. Lebensweltbezug,
3. Selbstbezug der Professionellen,
4. wechselseitiger Bezug zwischen den Geschlechtern und
5. Bildungsbezug.

Der Bezugsrahmen, den Jungenarbeit für männliche Jugendliche bietet, lässt sich anhand von vier Aspekten zusammenfassen:

1. Geschlechtshomogenität,
2. Rollensicherheit,
3. Zugang zu Jungen und
4. Angebot eines männlichen Ansprechpartners.

Die Vorteile der *Geschlechtshomogenität* liegen nach Nils, Kevin, Lars, Felix und Juri darin, dass Jungen in diesem Bezugsrahmen weniger Wert auf Selbstpräsentation gegenüber Mädchen legen und so ohne Ablenkung und mit mehr Energie geschlechtsspezifische Themen besprechen können, die sie beschäftigen (K: 7, L: 9, N: 29, J: 75). „Weil grad Jungs dazu neigen, in Gegenwart von gleichaltrigen Mädels noch mehr diese Fassade aufzubauen dieser starken männlichen Rolle“ (F: 5).

Neben Kevin, Lars, Felix und Tim äußert sich vor allem Juri zur Notwendigkeit, Jungen *Rollensicherheit* zu vermitteln:

„Wenn ich sage, okay, ich habe jetzt ein Fußballteam, ein jungenspezifisches Fußballteam, dann gibt es wieder Sicherheit. Die brauchen Sicherheitszonen, aber auch Offenheits- und Rollenflexibilitätszonen“ (J: 129).

Auf dieser Rollensicherheit, wie sie seiner Ansicht nach im Teamsport geboten wird, kann in der pädagogischen Beziehung aufgebaut werden, um auf eine

Rollenerweiterung hinzuarbeiten und sich Themen wie Rollenflexibilität, Geschlechtergerechtigkeit, Fairness und stadtteilübergreifende Akzeptanz zu widmen (J: 3-5). Dem schließt sich auch Tim an, der beobachtet, dass Jungen aus einem Stadtteil im Laufe der letzten Jahre keine Konflikte mehr miteinander austragen. Er arbeitet daran, dass sich eine überbetonte Identifikation mit einem Stadtteil „und alles, was draußen ist, ist Feind“, auflöst (T: 49). Die Voraussetzung, um über Themen wie Sexualität oder Drogengebrauch zu sprechen, ist ein persönlicher Zugang zu Jungen (T: 3, K: 9). Diesen Zugang findet Juri durch Sportangebote und Beziehungsarbeit, Lars aufgrund seiner Persönlichkeit, aber auch durch seine Geschlechtszugehörigkeit und den damit verbundenen Vorerfahrungen aus seiner Kindheit, weshalb es ihm sehr leicht fällt – „bei Jungs ist es einfach für mich, einfach toll“ (L: 118, 125). Das *Angebot eines männlichen Ansprechpartners* wird dadurch zunehmend von den Jungen wahrgenommen, was Juri bestätigt, da sie ihn oder seinen Kollegen gezielt zu Fragestellungen aufsuchen, die ihre eigene Identität und männliche Geschlechterrollen betreffen (J: 75) „und Fragen stellen zum Beispiel, die sie ihren Eltern nicht stellen würden zum Beispiel“ aufgrund einer „gewissen Vertrauensbasis“ (K: 61). Dies führt bei ihm und Nils zu der Sichtweise, „dass das Sinn macht, dass Jungenarbeit unter Jungen mit Männern stattfindet. Genauso wie es umgekehrt das für Frauen auch Sinn macht“ (N: 29), daher sollte der Betreuer „im besten Fall männlich sein“ (K: 7).

Sieben Themenfelder, die in dem vertraulichen Rahmen, der Jungenarbeit bietet, bearbeitet werden, machen deren Lebensweltbezug deutlich:

1. Gewalt,
2. Drogenkonsum,
3. Lebensplanung und Lebensführung,
4. Geschlecht,
5. Medien,
6. Sport und
7. Kultur.

Gewalt wird als Thema beschrieben, das nicht nur bei Jungen immer wieder präsent ist, da sie eine Neigung zum Raufen haben (L: 74), sondern auch bei Erwachsenen, die durch die Medien besonders für Jungengewalt sensibilisiert werden (L: 156).

Wichtig ist vor allem, den Jungen Grenzen aufzuzeigen, insbesondere, wenn sie sich den Folgen von Körperverletzung nicht bewusst sind. Samir und Felix arbeiten mit ihrer

Klientel eng mit den Polizeibehörden zusammen, um jungen Männern zu ermöglichen, sich der strafrechtlichen Konsequenzen bewusst zu werden (S: 11).

Zu den Themen familiäre Gewalt, Unterdrückung der Frau und dem Männlichkeitsideal, das damit verbunden wird, werden für Jungen sozialpädagogisch betreute Projekte wie beispielsweise Kickboxen angeboten, in denen der Verzicht auf Aggressivität vermittelt wird (F: 9).

Wichtig ist die Perspektive der Opfer von Gewalt einzunehmen, was für Lars bereits beim Konsum von Gewalt in den Medien stattfindet. Zur Veranschaulichung nennt er Gespräche über Wrestling, denen er nicht grundsätzlich mit Ablehnung begegnet, sondern dadurch, dass er vorurteilsfrei Reflexionsräume für Jungen schafft, um mit ihnen Gewalterfahrungen zu bearbeiten oder auch die Perspektive der Opfer von Gewalttaten einzunehmen (L: 31).

Jungen fallen allerdings nicht nur als Täter auf, sondern auch als Opfer von Gewalt, vor allem von Mobbing wie Nils, Juri und Samir feststellen (J: 13, N: 51). Dies hängt oft mit Ängsten zusammen, Konfliktlösungen anzugehen und zeigt sich in homophoben Abwehrreaktionen gegenüber alternativen Rollenangeboten, um aus traditionellen Männlichkeitsmustern auszubrechen:

„Aus den größten Opfern, werden irgendwann die größten Täter“. Das entwickelt sich, dass sie plötzlich anfangen, sich zu wehren und zu sehen, *>aha, das klappt, es funktioniert<* und dann an so einer enormen Wehrhaftigkeit festhalten. Da ist es, denke ich, besonders schwierig, ran zu kommen. [...] Und dann kommt einer wie ich an, und sagt *>Ey, das ist doch gar nicht so, wie du denkst<* und *>Mannsein kann ja auch was, was Anderes sein<* und *>Männer müssen ja nicht unbedingt so sein, Männer können ja auch mal<*, was weiß ich, als Beispiel *> auch mal kochen zu Hause<* und dann kommt natürlich der Spruch, *>Was bist denn du für eine Schwuchtel<* (S: 17).

In diesem Zusammenhang betont Samir, wie wertvoll der „Vertrauensvorschuss“ in der Arbeit mit männlichen Jugendlichen ist (S: 17).

Gewalt gegen Frauen äußert sich laut Felix und Kevin durch Pornographiekonsum, wobei Felix von heterosexuellen Beziehungen auszugehen scheint, denn er kritisiert die in pornographischem Material implizite Perspektive auf Frauen, die ihnen während sexueller Handlungen „das Recht auf eine eigene Entscheidung oder eigene Meinung“ abspricht. Er sieht seine Aufgabe darin, in Gesprächen mit männlichen Jugendlichen Respekt gegenüber Frauen zu vermitteln und reflektiert beispielsweise die Rolle der jeweiligen Freundin (F: 9, K: 59).

Der *Konsum von Drogen* wird von jungen Männern oft gemeinsam mit Sexualität thematisiert, was sowohl Tim als auch Kevin bestätigen (K: 9, T: 9), da dies sensible

Themen sind, die zudem „im offenen Bereich eines Jugendhauses nicht effektiv angesprochen werden können“ (T: 9). Bezüglich des Drogenkonsums sieht Kevin vor allem im Gebrauch von Marihuana ein Problem (K: 33). Er beschreibt, wie wichtig es ist, abwägen zu können, und die eigene Unsicherheit, den richtigen Zeitpunkt zu beurteilen, Jugendliche darauf anzusprechen (K: 33).

Samir und Felix bieten sich im Rahmen der Jungenarbeit auch als Ansprechpartner bei mangelnder Orientierung bezüglich des beruflichen Werdegangs an, heben jedoch gleichzeitig hervor, dass sich ihre Klientel vor zahlreiche zusätzliche Herausforderungen gestellt sieht, was lebensweltliche Fragen anbelangt (S 11, F: 11), beispielsweise bzgl. *Schule, Eltern, Handyverträge, Streit mit der Clique* (F: 9).

Auffallend ist, dass Felix hierbei zwischen Jungenarbeit und der Bereitschaft, ansprechbar zu sein, unterscheidet: „Bei uns ist das dann nicht immer nur Jungenarbeit, weil sie auch andere Probleme haben, für die wir durchaus auch Ansprechpartner sind“ (F: 9).

Die unterschiedlichen Herausforderungen werden durch „ganz grundsätzliche Themen“ ergänzt, wie *Gehaltberechnungen und Finanzplanung*. Felix erläutert an folgendem Beispiel, wie er die jungen Männer konfrontiert (F: 11):

„Du machst meinetwegen die und die Ausbildung, dann kommt so und so viel Geld dabei herum, du willst eine Wohnung, du willst ein Auto, du willst Urlaub, du hast die und die Ansprüche. Da kann man einfach mal vorrechnen und sagen, *>hier, der ganze Spaß kostet dich so viel und so viel verdienst du, hm, wie willst du das machen, ohne, dass du dich in Schulden stürzt? Und wenn du dann eine Freundin hast, mit der du zusammenwohnst, die dann auch einen Job hat, die arbeiten geht, die auch Geld nach Hause bringt, dann habt ihr so viel und dann könnt ihr euch zusammen dies und jenes verwirklichen<*, und dann wird manchmal klar, *>hm, wäre vielleicht doch gar nicht so schlecht, wenn die auch arbeiten geht<*“ (F: 11).

So bietet er seiner Ansicht nach die Möglichkeit, Vorteile der Berufstätigkeit beider Partner innerhalb einer heterosexuellen Beziehung zu entdecken (F: 11) und ihnen das Thema *Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit* bewusst zu machen.

„Das ist ja auch oftmals so nach dem Motto *>wenn ich mal eine Freundin hab, ich gehe arbeiten und die ist zu Hause<* und so und, *>was machst du denn, wenn die auch mal eine Ausbildung haben will, wenn die vielleicht sogar studieren gehen will, was machst du denn dann?<*“ (F: 11).

Die Betonung eines heterosexuellen Beispiels lässt Rückschlüsse zu, dass für die Klientel homosexuelle Beziehungen noch zu stark tabuisiert sind, oder dass Felix als Betreuer unbewusst den Fokus auf diese Form der Paarbeziehung legt. Dies könnte darin begründet liegen, dass er bereits durch die Motivation, traditionelle

Männlichkeitsvorstellungen um neue Rollenmustern zu ergänzen, eigene Stereotype entwickelt hat. Die Jungenarbeiter unterstützen weiterhin bei Fragen zur Ausbildung, Terminen bei der Agentur für Arbeit (S: 9,11), *Beziehung zu Partnerin und Eltern* (F: 9) *Freizeitplanung* (K: 5) und Haushaltsführung. „Die müssen merken, dass es für sie selbst halt was bringt“ (K: 43). *Geschlechtsspezifische Arbeit zeigt sich in der Reflexion von Männerrollen*, eigener Rollenbilder und damit verbunden der Geschlechterverhältnisse zwischen Mann und Frau (F: 9). Was Jungen interessiert, so Juri, ist die Rollenzuteilung *Mann – Frau*. Die Beschäftigung der Jungen mit ihrer männlichen Geschlechtsidentität oder ihres Selbstwerts behandelt auch die Fragen nach den „Aufgaben des Mannes, Versorgen, Besorgen, Familie ernähren, für die Generativität sorgen“ und verlangen nach Juri *Rollenflexibilität* (J: 21).

Im Fokus steht „dieses ganz harte, kernige, dominante Männerbild, bei dem die „Gefahr“ von „Verweiblichung“ besteht (F: 9).

Ein weiterer, wesentlicher Bestandteil der Jungenarbeit stellt Sexualaufklärung dar und die Möglichkeit, sich über das Themenfeld Sexualität auszutauschen:

„Wo kriegt man Kondome her, wer kann mir Kondome besorgen, sind die Kondome aus den Automaten in der Kneipe genauso hochwertig wie Kondome aus den Apotheken – also die normale Aufklärung eigentlich“ (K: 9).

Verliebtsein wird, wie Kevin beobachtet, unter Jugendlichen selten angesprochen, umso expliziter wird über Sex geredet, „Wer hat was schon gemacht?“ und, „Was ist cool?“ und auch das Interesse daran, was könnte denn den Mädchen gefallen (K:11).

Um eine Beziehung zu Jungen aufzubauen und einen geschützten Rahmen für sensible Themen anzubieten, dient als hilfreiches Medium bei Tim und Juri aktiver Teamsport, Kevin bezeichnet als „absolutes Mittel“ den Kickertisch (K: 29). Der Schwerpunkt bei Tim und Juri liegt auf Fußball, was Tim genießt, da er privat keine regelmäßigen Sportangebote nutzt (T: 93). Wie hoch die Wirkung der Angebote von Juri auf Jungen ist, zeigt sich daran, dass nach seinen Angaben zehn Kinder nur wegen der Gelegenheit teilnehmen, Fußball spielen zu können. „Die haben vorher mit irgendwelchen Steinen Fußball im Park gespielt oder Dosen“ (J: 13). Doch auch mit dem Aufbau einer Tischtennisliga verzeichnete Juri im geschlechtsheterogenen Bereich Erfolge (J: 63).

Dies zeigt sich in der interkulturellen Zusammensetzung der Teams, in denen sich Kinder einem permanenten Vergleich unterziehen. „Wenn jetzt ein Junge aus Birma jetzt mit einem türkischen Jungen und einem bosnischen Jungen da zusammenwirkt, da kommen Themen auf wie zum Beispiel auch die Religion, die Essensgewohnheiten

oder Mannschaftsrivalitäten“. Diese Themen, durch die die Wertschätzung von Vielfalt gefördert wird, integriert Juri gezielt in seine Jungenprojekte (J: 21). Auch Samir betont den kulturellen Aspekt der geschlechtsspezifischen Arbeit mit Jungen, da die Vorstellungen von Männlichkeit je nach kulturellem Hintergrund variieren (S: 28).

Die professionelle Tätigkeit der Jungenarbeiter erfordert die Einbindung ihrer *Person*, also einen hohen Grad an *Selbstbezug*. Dieser findet in der Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und kontinuierlicher Reflexion auf der Handlungs- und der personalen Ebene statt.

Tim erinnert sich beispielsweise an viele Aktivitäten als Jugendlicher „wo ich mich heute drüber vielleicht schämen würde. Schämen ist der falsche Ausdruck, oder die ich heute reflektiert nicht mehr machen würde (T: 15). Für ihn gehört „zum Mannwerden“ die Entwicklung von Bewusstsein eigener Grenzen und Risikobereitschaft

„Wenn jeder sich überlegt, wie er so als Jugendlicher war, glaube ich kaum oder es gibt kaum jemanden, der nicht für sich auch in Anspruch nehmen würde, dass er das gemacht hat, Risiken suchen, unkorrekt sein auch gegenüber anderen und so weiter. Das sind Sachen, die macht man und lernt irgendwie daraus, wenn es gut läuft“ (T: 15).

Nils begründet die Bedürftigkeit der Jungen aus seiner eigenen Erfahrung heraus. Er „konnte sozusagen bei mir selbst gucken, was ist für Jungen gut und was ich selber gut gefunden hätte und dass die Jungen sozusagen die Verlierer dieser Generation sind, das ist mir selbst bewusst durch meine eigene Biographie irgendwo“ (N: 11).

Jungenarbeit stellt für Felix die Aufgabe dar, das eigene Rollenbild vorzuleben, das er zum einen biographisch betrachtet „extrem reflektiert haben muss“, er aufgrund dessen erst anfang, Fragen nach der eigenen Erziehung und Sozialisation zu stellen und zum anderen dazu führt, dass er viel Persönliches von sich preisgibt und damit eine „extrem große Angriffsfläche“ bietet (F: 9). Seiner Meinung nach regt der kontinuierliche Selbstbezug zum kritischen Nachdenken über den Inhalt der pädagogischen Arbeit an „als auch darüber, wie ich es an mir messe, das heißt Reflexion, Biographie und so weiter“ (F: 49). Er hofft, sich dadurch „nicht nur auf unangenehme Weise, sondern vielleicht auch auf eine herausfordernde, angenehme Weise“ weiter zu entwickeln (F: 49).

Nach der Veranschaulichung des Selbstbezuges der Jungenarbeiter steht nun der wechselseitige *Bezug zwischen den Geschlechtern* im Fokus. Er zeichnet sich durch fünf Aspekte aus, welche die Kommunikation innerhalb eines männlichen

Geschlechterraumens ebenso ermöglicht wie außerhalb desselben und durch Kooperationen und gezielten Austausch mit Mädchenarbeit eine diskursive Entwicklung geschlechtsspezifischer Arbeit garantiert:

1. Geschlechtshomogenität,
2. Geschlechtsheterogenität,
3. Intersektionalität,
4. Emanzipation,
5. Partizipative Projekte und
6. Kooperation und Netzwerke (Austausch mit Mädchenarbeit).

Die Motivation in geschlechtshomogenen Kontexten zu arbeiten, liegt vor allem in der Nutzung des geschützten Raumes, in dem männliche Jugendliche erreicht werden können, ohne Effekten der Selbstpräsentation gegenüber Angehörigen des anderen Geschlechtes zu unterliegen. „Deswegen kann man manchmal, die Betonung liegt bei mir auf *>manchmal<*, mit geschlechtshomogenen Gruppen viel besser arbeiten“ (S: 11). Geschlechtsheterogenität ist für Samir und Felix ein wesentlicher Bestandteil ihrer Arbeit, da der „Umgang mit dem anderen Geschlecht erlernt werden muss“ (S: 11). Bei geschlechtsheterogenen Angeboten wie kunstpädagogischen Projekten, Spielen, Basteln oder Kochen beobachtet Juri eine automatische Interaktion zwischen Jungen und Mädchen. Bei speziellen Angeboten wie Theater wird darauf geachtet, dass beide Geschlechter teilnehmen (J: 43). Samir lenkt den Blick bei der Betrachtung des Genderaspektes auf die Berücksichtigung des intersektionalen Charakters seiner Arbeit. Um Aspekten wie Gender, Bildungsstand, Religion und Kultur adäquat begegnen zu können, ist „Fingerspitzengefühl“ nötig, um die „perfekte Mischung“ der Klient*innen zu erreichen (S: 18). Die reziproke Wirkung der einzelnen Aspekte zeigt sich in Projekten, die im Rahmen der Jungenarbeit durchgeführt werden. Diese leisten laut Juri durch Akzeptanz von Offenheit und Vielfalt im geschlechtshomogenen Kontext einen entscheidenden Beitrag für Geschlechtergerechtigkeit, da diese Erfahrung im Umgang von Jungen und Mädchen „transferiert“ wird. Dieser Transfer findet in weiteren geschlechtsheterogenen Kontexten statt und stellt somit einen Zugewinn auch für sozialpädagogische Zielsetzungen mit dem Schwerpunkt Migration dar (J: 25). Wie sehr ein geschlechtshomogener Kontext für die Emanzipationsbewegung von Bedeutung ist, hebt Tim hervor, der es als Bereicherung empfindet, dass sich Männer emanzipieren. „Daran arbeiten wir sowohl mit den Jugendlichen zusammen, an den Jugendlichen als auch an uns selbst“ (T: 89).

Nach Ansicht von Matthias ist eine Zusammenarbeit von Jungen- und Mädchenarbeit durch partizipative Projekte „notwendig und auch sinnvoll“ (M: 105). Diese findet nicht nur auf konzeptioneller Ebene statt, sondern auch auf der Handlungsebene, wie Juri an der Einbindung einer Anerkennungsjahr-Praktikantin beschreibt. Die Veränderung, die dadurch entsteht, scheint nicht nur im Bewusstsein der Jungen stattzufinden, sondern betrifft auch Juri selbst, wenngleich er diese nicht ausformuliert:

„Ich hatte den Anspruch, sie auch noch in diese Jungengeschichten zu integrieren und sie hat sich als Aufgabe genommen, immer mehr Jungs in den Kunstraum zu bekommen. Und das ist ihr auch sehr gut gelungen, freiheitlich, demokratisch. [...] Also ich finde, die sind dann auch gut dabei, auch bei dem Kunstbereich und sie hat dann auch bei mir in dem Jungenprojekt teilweise mitgewirkt, war spannend zu sehen“ (J: 63).

Im Gegensatz zu Nils und Kevin, den Befürwortern von monoedukativen Settings, stellt Matthias die Frage nach der Sinnhaftigkeit geschlechtshomogener Erziehung in den Raum, weicht dabei jedoch einer eindeutigen Positionierung aus, wobei er einräumt, dass Männer anders erziehen als Frauen (M: 39).

Eine Haltung, die sich aus erfolgreicher Kooperation zwischen Pädagogen und Pädagoginnen entwickeln könnte und als Voraussetzung für die Kooperationen zwischen Jungen- und Mädchenarbeit dient, findet sich in folgender Aussage: Jungenarbeit als ein aufgrund unterschiedlicher geschlechtsspezifischer Entwicklungen notwendiges Angebot für Jungen, sollte nicht zu sehr von Mädchenarbeit abgegrenzt werden. Zwischen Mädchen- und Jungenarbeit liegt demnach nur „ein ganz kleiner Zaun, den man immer wieder überschreiten kann, wenn man das möchte“ (L: 164).

Gleichzeitig ist sie für Matthias nicht abzugrenzen von allgemeiner oder offener Jugendarbeit, die sich an beide Geschlechter wendet, sondern als deren Ergänzung anzusehen (M: 37).

Kooperationen in Stadtteilgremien und auf der Ebene des Landkreises, Treffen zwischen Mädchen- und Jungenarbeitskreis sowie Fortbildungen zum Thema Jungenarbeit stellen aus Sicht von Felix, Matthias und Tim nachhaltige Formen der Zusammenarbeit dar, weil ohne Konkurrenzdruck gemeinsame Ziele erarbeitet werden (F: 21, M: 39, T: 3). Die aktive Mitarbeit resultiert wie im Fall von Felix aus einer Identifikation mit dem Arbeitsfeld, in dem sich der Jungenarbeiter als persönlicher Bestandteil des Arbeitsprozesses erlebt:

„Ich finde einfach, dass jetzt ein Netzwerk entstanden ist, das voneinander lernt, das immer noch aufeinander aufbaut, das gut miteinander arbeitet und deswegen hoffe ich einfach, dass sich da ganz viel weiter entwickeln wird, dass es noch viele Angebote geben

wird, und dass ich hoffentlich auch ein Teil von diesem Prozess bin, der in solchen Angeboten arbeitet“ (F: 51).

Umso mehr wird von ihm bedauert, dass durch rückläufige Projektfinanzierung weitere Beteiligungen gefährdet sind (F: 21). Zuletzt wird bezüglich der Merkmale der Jungenarbeit von den Interviewpartnern ein *Bildungsbezug* hergestellt, der bei den Edukanten gekennzeichnet ist durch

- Erweiterung der Perspektiven,
- Soziales Lernen und
- Peer Education.

Samir, Felix Juri und Tim betonen als Ziel, die Erweiterung der Perspektiven, wobei Juri auf die konsequente Umsetzung aufmerksam macht: „Egal, was passiert ist, auch wenn es richtig geknallt hat, es muss immer am Ende eine Perspektive herauskommen“ (J: 9), eine Perspektive, die sich vom familiär tradierten Horizont unterscheidet (T: 39). Dies gelingt, indem „kleine Reizpunkte“ gesetzt werden, damit die Jungen bzw. jungen Männer Selbstwirksamkeit erleben, was laut Tim einen „Denkprozess frei oder in Gang“ bringt (T: 5). Lars und Juri beobachten in ihrer Tätigkeit als Jungenarbeiter besonders soziales Lernen innerhalb der Kinder- und Jugendgruppen. Dies geschieht durch kulturelle, religiöse und biographische Impulse von Gleichaltrigen (J: 25).

4.2.3.1.4 Professionelle Anforderungen

Neben den genannten Merkmalen der Jungenarbeit, kommentieren die Jungenarbeiter die Anforderungen der geschlechtsspezifischen Arbeit auf zwei Ebenen: der *pädagogischen* und der *persönlichen*. Auf der pädagogischen Ebene wird von Nils, Kevin, Matthias und Felix die Notwendigkeit von Selbstreflexion betont und von der Vorstellung distanziert, dass es einen ‚klassischen‘ Jungenarbeiter gebe.

Um erfolgreich geschlechtsspezifische Arbeit mit Jungen durchführen zu können, wird von Nils, Kevin und Samir auf der *persönlichen Ebene* vorausgesetzt, sich einerseits authentisch einzubringen andererseits sich persönlich zurücknehmen zu können.

Für Kevin gibt es weder einen „klassischen Jungenarbeiter“, noch formuliert er Anforderungen an ‚professionelle Pädagogen‘, sondern sieht in „Leuten, die einen Zugang zu Jungen haben und verantwortungsvoll mit dieser Aufgabe umgehen“ „perfekte Jungenarbeiter“ (K: 118). Auch Nils spricht von „Leuten mit einer Sensibilität,

die echt gute Jungenarbeiter sind“ (N: 53). Die darin enthaltene Professionalität wird laut Felix durch Selbstreflexion sowie einen kritischen und offenen Umgang mit „teilweise problematischen Jugendlichen“ erreicht und bietet damit eine hohe Herausforderung, da von Jungenarbeitern Persönliches preisgegeben wird, womit jungen Männern gegenüber eine „Angriffsfläche“ gegeben ist (F: 9).

Ein reflektiertes Selbstverständnis ist nach Ansicht von Matthias bei Pädagog*innen, die im geschlechtsspezifischen Kontext arbeiten, bereits ausreichend vorhanden. Daher sieht er eigenes Engagement weniger im Vordergrund, sondern betont in erster Linie zwei Anforderungen an Jungenarbeiter: Erstens, geschlechtsspezifische Arbeit nach außen zu vertreten und zweitens, adäquat im Umgang mit der Klientel zu handeln (M: 25). Insofern sieht er die Vorbildfunktion des Jungenarbeiters „als Mann“ nicht als das Entscheidende, sondern die Vorbildfunktion nur darin, „dass ich als Mann keine Probleme damit habe, ein Mann zu sein“ (M: 125). Ähnlich drückt sich Nils aus, dessen Ansicht ist, „dass man als Jungenarbeiter nicht drum herumkommt, mit seiner eigenen Männlichkeit ins Reine zu kommen“ (N: 26).

Nils und Felix unterstreichen im Gegensatz zu Matthias die Relevanz einer aktiven Reflexionsleistung, was einen Prozess bedeutete, für den Nils bereits „relativ viel getan“ hat und das „selbstreflektierte Männerbild, was von einem Sozialarbeiter verlangt wird“, für Felix eine anspruchsvolle Aufgabe bietet (F: 5).

Kevin und Nils machen mit ihrer Ausdrucksweise zunächst deutlich, dass sie sich als Jungenarbeiter nicht bewusst als professionelle Pädagogen wahrnehmen (K: 118, N: 53). Nils kennt beispielsweise nur „Jungenarbeiter, die alle wirklich keine Profis sind“ (N: 47) und keinen, der bereits „zehn Jahre darin arbeitet“ (N: 53) woran deutlich wird, dass er Professionalität mit Berufserfahrung verbindet und sich selbst nicht in der Rolle eines professionellen Pädagogen sieht:

„Obwohl ich mich jetzt selbst nicht als den absoluten Profi oder ambitioniert professionell sehe, denke ich, es gehört zur Professionalität dazu, dass man eine Idee hat, vielleicht ein Modell, was dabei herauskommen soll“ (N: 51).

Anschließend nennt er, „was Professionalität ausmacht“ und weist dabei indirekt darauf hin, dass er diese Anforderungen erfüllt: „Dass du deine Rolle insofern ausfüllst, dass du dich nicht dazu verleiten lässt, irgendwie deinen primären Emotionen komplett freien Lauf zu lassen“ (N: 53). Nach Ansicht von Kevin ist keine spezifische Ausbildung für einen Jungenarbeiter nötig: „Wenn man einen Zugang findet und den Jugendlichen irgendwie Vertrauen schenken kann und umgekehrt, dann ist man eigentlich der klassische Jungenarbeiter“ (K: 118). Auch Nils besitzt eine latente Vorstellung davon, was einen „guten Jungenarbeiter“ ausmacht, denn er glaubt „dass es bestimmt sehr

authentische, kluge, intelligente Leute gibt mit einer Sensibilität, die echt gute Jungenarbeiter sind“ (N: 53). Darüber hinaus

„muss man gucken, dass man mit sich irgendwie klarkommt und für sich selbst etwas findet im Leben. Dann ist man auch ein großes Stück weiter, ein guter Jungenarbeiter zu sein“ (N: 26).

Samir fasst die Voraussetzungen für eine gelingende Jungenarbeit in der Person des Jungenarbeiters selbst zusammen und steht somit stellvertretend für die weiteren Interviewpartner: „Bleibt authentisch, bleibt natürlich, bleibt ehrlich“. Bleib du selbst, und gehe auf die Jungs zu, und alles andere kommt von selbst“ (S: 40). Auch wenn die Jungenarbeiter selten die Formulierungen verwenden, die im professionstheoretischen Diskurs bekannt sind, wird deutlich, dass sie aufgrund ihrer Berufserfahrung wissen, welche Kompetenzen einen Jungenarbeiter ausmachen – vor allem Selbstreflexion und Authentizität. Damit ist für einen erfolgreichen pädagogischen Bezug zur Klientel entscheidend, dass sich der Jungenarbeiter in einem kontinuierlichen Prozess mit seiner Persönlichkeit auseinandersetzt.

4.2.3.2 Jungenarbeit als Feld individueller Professionalisierung

Im vorherigen Kapitel wurde Jungenarbeit als Feld der Professionalisierung aus institutioneller Perspektive dargestellt, wonach nun die Auffächerung der Perspektive der individuellen Professionalisierung der Jungenarbeiter folgt. Hierzu kristallisieren sich fünf Gliederungspunkte nach der Analyse der Interviews heraus:

1. Zugang zum Tätigkeitsfeld,
2. Professionalitätsentwicklung,
3. Selbstverständnis und Funktion,
4. professionelle Haltung und
5. inhaltliches Angebot.

4.2.3.2.1 Zugang zum Tätigkeitsfeld

Der Zugang zu Jungenarbeit fand bei allen Interviewpartnern über ihre *Berufstätigkeit* statt, darunter vor allem über Nebenjobs parallel zum Studium. Der Berufswahl ging, wie Felix erläutert, zum einen die bewusste Planung voraus, in der Sozialen Arbeit Berufserfahrung zu sammeln, sich mit dem Berufsfeld zu identifizieren und sich darin zu entwickeln (F: 37). Auch die Entscheidung für ein Anerkennungsjahr wird von Juri

und Matthias als entscheidender Einflussfaktor benannt, sich für Jungenarbeit entschieden zu haben. Andererseits erkennt Nils, dass er Jungenarbeit nicht gezielt als Arbeitsfeld aufsuchte, sondern „während des Studiums Jobs annahm [...] wo man sagen kann, ja das ist eigentlich Jungenarbeit“ (N: 11). Doch auch diesen Tätigkeiten ging eine Entscheidung voraus, die er jedoch retrospektiv als zufällig erlebte.

„Es war so, dass ich beim Landkreis gearbeitet habe und da gab es Seminare, die speziell vom Fachpool Jungenarbeit angeboten waren. Und da bin ich dann, also, das hat sich für mich gut angehört, Jungenarbeit und bin dann letztendlich da reingekommen“ (N: 11).

Auch Lars erinnert, ohne Absicht zur Jungenarbeit gefunden zu haben. Bei der Suche nach einem Nebenjob stieß er auf das Kinder- und Jugendhaus, in dem er einen Computertreff leitete. Dieses Angebot wurde überwiegend von Jungen besucht, woraus sich sein Interesse am Umgang mit Jungen entwickelte und er sich schließlich mit einem Arbeitskollegen entschied, den offiziellen Jungentreff zu organisieren (L: 3). Wie aus dem Interviewmaterial hervorgeht, erlangten Lars und Kevin Zugang zur geschlechtsspezifischen Arbeit über ehrenamtliche Tätigkeiten. Samir hingegen setzte sich erst nach dem Antritt einer Arbeitsstelle in einem Jugendhaus intensiv mit den Themen *Jungenarbeit* und *Männerrollen* auseinander, obgleich er angibt, mit *geschlechtsspezifischer Pädagogik* bereits während des Studiums und Nebentätigkeiten für Jugendhäuser konfrontiert worden zu sein. Die bewusste Auseinandersetzung geschah seiner Ansicht nach erst auf Fortbildungen und durch aktive Mitgliedschaft im bundesweiten Netzwerk *Neue Wege für Jungs*.

Matthias war zum Zeitpunkt des Antritts seiner Arbeitsstelle bereits Teilnehmer eines Jungenarbeitskreises und führte Jungenarbeit – im Jugendzentrum bereits etabliert – weiter (M: 35).

Nils und Juri verweisen zudem auf einen ideellen Zugang zu geschlechtsspezifischen Ansätzen, der bei Nils durch mythopoetische Literatur zum Thema Männerarbeit geprägt ist. Er nahm die „Problematik der jungen Generation“ neben seiner biographischen Erfahrung vor allem in Printmedien wahr (N: 19):

„Wenn ich so Sachen in Zeitschriften gelesen habe von einem Männer-Gruppen-Typ, der gesagt hat, *>jeder Mann braucht eine Vision im Leben, um sozusagen der Welt etwas zu geben<*, dann hat das total eingeschlagen bei mir“ (N: 29).

Juri entwickelte nach eigener Aussage während seiner Kindheit durch das enge Zusammenleben mit weiblichen Familienmitgliedern einen ausgeprägten Sinn für Geschlechtergerechtigkeit (J: 3).

4.2.3.2.2 Professionalitätsentwicklung

Die Entwicklung der eigenen Professionalität wird von den Jungenarbeitern sowohl auf der *berufskulturellen Ebene als auch auf der persönlichen Ebene* beschrieben.

Berufskulturell werden von Lars, Samir, Felix, Juri und Tim sowohl das Studium auf der Fachhochschule als auch der Hochschule genannt, weiterhin Lernen ‚on the job‘, Besuch von Fortbildungen und die Teilnahme an Netzwerkveranstaltungen wie zum Beispiel Fachkongressen. Kevin betont die Unnötigkeit eines sozialpädagogischen Studiums, um Zugang zu Jungen zu finden (K: 118). Im Gegensatz dazu hebt Tim die Relevanz der theoretischen Auseinandersetzung im Studium hervor, die zwar wenig praktische Anteile vermittelte, ihn aber dennoch prägte:

„Deswegen war mir irgendwann klar, dass ich mehr Hintergrund brauche, weil ich Pädagogik nicht in dem Sinne studiert habe“ (T: 3).

Auch für Lars ist die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis wichtig, da er durch psychoanalytisches Denken das Verhalten der Jungen erklärt (L: 98). Alle Jungenarbeiter geben an, sich ‚on the job‘ entwickelt zu haben, da sie vorher kaum über fundiertes Wissen verfügten oder kaum Instruktionen erhielten, was genau sie in der geschlechtsspezifischen Arbeit zu beachten haben (K: 21, N: 11). Die unterschiedlichen Aneignungsprozesse der Jungenarbeiter zeichnen sich durch aktive Beteiligung und einen hohen Grad an Unmittelbarkeit aus, was bedeutet, aus dem konkreten Fallbezug zu lernen:

„Ich habe mich jetzt nicht abends hingesezt und habe Bücher gewälzt und überlegt, >was ist Jungenarbeit und was kann man da machen?<. Ich hatte das sogar, glaube ich, einmal vor, aber ich habe das irgendwie nie gemacht. Es war für mich immer viel spannender, das so zu lernen. Learning by doing“ (L: 106).

Lars beschreibt den Prozess der aktiven Aneignung pädagogischen Handlungswissens durch teilnehmende Beobachtung und Reflexion, wodurch er Selbstsicherheit entwickelte (L: 80):

„Lernprozess heißt in dem Fall dann, das zu beobachten, wie macht jemand anders das in der gleichen Situation und sich dann zu überlegen, >was sind Sachen, die kann ich für mich annehmen, mit mir auch mit meiner Persönlichkeit vereinbaren und was sind Sachen, die würde ich jetzt eher anders machen oder da sehe ich Möglichkeiten, das anders zu machen<“ (L: 106).

Ähnlich beschreibt auch Kevin die Aneignung von Verhaltensweisen, die er während der Betreuung von Jungengruppen bei Kollegen wahrnahm.

„Und wenn die dann irgendwann weg sind, weil sie einen anderen Job haben, dann übernimmt man auch so Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften von denen in Bezug auf den Umgang mit den Jungs“ (K: 25).

Er nutzt den Kontakt zu Kollegen, um Unsicherheiten im adäquaten Umgang mit Jugendlichen oder rechtliche Fragen zu klären (K: 23). Neben der teilnehmenden Beobachtung nennen Kevin und Felix konkrete Anleitung sowie kollegiale Beratung als Form, sich Handlungswissen anzueignen.

„Wobei ich auch von Samir weiß, dass er wohl in anderen Gebieten mit Jungenarbeit mehr Erfahrung hat als ich. Deswegen kam ich hier her, habe von ihm Anleitungen bekommen und wurde quasi Stück für Stück eingearbeitet. Ich mache auch Projekte selbstständig ohne ihn und habe aufgrund dessen, was ich aus dem Studium kenne, kapiert, um was es hier geht, und versuche, das bestmöglich umzusetzen“ (F: 5).

Um situationsbedingt angemessen reagieren zu können, setzt er sein „Repertoire“ ein, wie er seinen Erfahrungsschatz nennt, und wünscht sich Supervision in Form einer professionell angeleiteten Reflexion, um sich weiter zu entwickeln (F: 9, 17). Auch der Besuch von Fortbildungen und die Teilnahme an Jungenarbeitskreisen werden von allen als hilfreiche Unterstützung benannt. Nur Kevin bildet hierbei eine Ausnahme, da er zwar um die Qualität von Fortbildungen im Landkreis weiß, regelmäßig von seinem Vorgesetzten aufgefordert wird, daran teilzunehmen, jedoch wenig Interesse daran zeigt, an Wochenenden Zeit zu investieren (K: 25). Tim profitiert vom Engagement im Jungenarbeitskreis und dessen Impulse für die alltägliche und geschlechtsspezifische Arbeit (T: 75). Nils erinnert sich, auf einer Fortbildung das Variablenmodell kennengelernt zu haben, das er noch heute in seiner Arbeit anwendet, da es seiner Anschauung entspricht, Jungen in ihren Ausprägungen „Jungen sein zu lassen“ (N: 20).

Felix nutzt Fachtage vom Netzwerkpartner *Neue Wege für Jungs* einerseits für Rückmeldungen zu Jungenangeboten auf Landes- und Bundesebene, andererseits für den Vergleich mit anderen Institutionen, die Jungenarbeit anbieten. Dieser Erfahrungsaustausch ist ihm sehr wichtig, da er zu Beginn seiner Arbeit das Gefühl hatte, als Anfänger zu gelten, dem praktische und theoretische Erfahrung fehlen, was zu Unsicherheit führte und der Überlegung, ob er sich „in Gegenwart dieser Menschen auch als Jungenarbeiter bezeichnen“ dürfe (F: 17). Es fällt auf, dass Nils durch Besuche auf Fachtagungen eine generelle „große Unsicherheit unter [...] Männern“ bemerkt (N: 27). Ein Beispiel für die inhaltliche Auseinandersetzung, der sich Jungenarbeiter bei Fortbildungen gegenüberstehen, nennt Lars, indem er angibt, dass der theoretische Input aus verschiedenen Fachrichtungen – in diesem Fall aus

verhaltenstherapeutischen Ansätzen – als Herausforderung wahrgenommen wird, da methodisch „Welten aufeinander prallen“ (L: 98).

„Man besucht viele Fachtage und Fortbildungen in dem Bereich, viele theoretische Ansätze dazu und Auseinandersetzungen, insbesondere mit der Männerrolle. >Was ist denn die typische Männerrolle<, das war dann für mich schon verwirrend und das ordnen zu können, war zuerst ein kleines Problem für mich. Im Laufe der Zeit habe ich mir gesagt, >mach Dich nicht so verrückt<“ (S: 7).

Um auf Fachveranstaltungen die Zweckmäßigkeit der Angebote und Methoden für die eigene Arbeit einschätzen zu können, spielt für ihn die „persönliche Erfahrung“ eine große Rolle, womit er die Einschätzung der Klientel, die individuelle Erfahrung mit Gruppen und Jungen bezeichnet und damit auf die berufliche Erfahrung anspielt (S: 18). Dieser Aspekt macht deutlich, dass innerhalb der Selbstbeschreibungen der Professionalitätsentwicklung die berufliche Ebene mit der persönlichen eng verbunden ist. Denn auch Tim hilft die persönliche „Erfahrung damals“, um das Verhalten von Jungen heute einschätzen zu können (T: 9). Auch Nils ist die „Problematik der Jungen bekannt. [...] Ich konnte sozusagen bei mir selbst gucken, was für Jungen gut ist“ (N: 11).

Wie schnell eigene Einschätzungen als Allgemeingültigkeit erfahren werden, zeigt Kevin in der Beurteilung seiner eigenen Erziehung:

„Man kann dann schon sagen, dass das alles gut war, nicht nur, weil es mir persönlich gefallen hat, sondern weil es kollektiv gut ist“ (K: 37).

Die Männerrolle, mit der sich die Jungenarbeiter auseinandersetzen (N: 11, S: 7), unterstützt sie in der Konstruktion ihrer beruflichen Identität ebenso wie ein „psychologischer und literarischer Hintergrund“ (M: 139):

„Was ich immer wieder sehe, höre oder mitkriege oder lese, es werden Jungen im schulischen Kontext benachteiligt“ (L: 148).

Aus der biographischen Retrospektive stellt Tim für sich fest, „zu kennen oder zu wissen, wie man mit den Jungs spricht“ und dessen Bedeutung erkennen zu können. Die Kenntnis über den „Sprachcode“ der Jungen führt dazu, dass er weiß, welche Intention in den Handlungen der Jungen verborgen liegt, „weil ich selbst auch ein Junge bin“ (T:5).

4.2.3.2.3 Selbstverständnis und Funktion

Aus dem professionellen Selbstverständnis der Jungenarbeiter leiten sich zwei wesentliche Gesichtspunkte ab: Das Verständnis ihrer Tätigkeit als *Pädagoge* und darauf aufbauend das Verständnis ihrer geschlechtsspezifischen pädagogischen Tätigkeit – dem Handeln als Jungenarbeiter.

Selbstverständnis als Pädagoge

Das Selbstverständnis der Jungenarbeiter als Pädagogen basiert auf zwei Bereichen: der *Motivation* und der *Reflexion*. Die *Motivation*, in diesem Feld zu arbeiten, wird von allen genannt, jedoch setzen die Interviewpartner unterschiedliche Schwerpunkte. Von Nils, Lars und Matthias werden explizit die Freude an der Arbeit mit jungen Menschen genannt und von Kevin die eigene Erfahrung als Teilnehmer von Angeboten der Jungenarbeit (N: 29, L: 112, M: 143, K: 57). Neben dem „großen Spaß“ an Jungenarbeit liegt Kevins Motivation auch im finanziellen Verdienst (K: 57, 107). Auch Lars gibt an, wie sehr ihm die Arbeit mit Jungen Freude bereitet, dass sie für ihn einen Ausgleich zum Arbeitsalltag darstellt und dass er sich darum entschieden hat, die Jungengruppe ehrenamtlich weiter zu führen (L: 110). Tim bezeichnet sich sogar als „leidenschaftliche(n) Jungenarbeiter“, weiß sich jedoch von dieser Rolle zu distanzieren.

„Ich arbeite auch total gerne im Jugendhaus, aber die Arbeit ist nur ein Teil meines Lebens. Und das ist der Teil, der mir ermöglicht, zu überleben, weil ich damit mein Geld verdiene und das ist eine Arbeit, die mir Spaß macht“ (T: 75).

Nils und Matthias sind allgemein an der Arbeit mit Menschen, Lars grundsätzlich an Arbeit mit Kindern interessiert (N: 29, L: 112, M: 143). Felix genießt durch die Arbeit mit Jungen Gestaltungsfreiheit bezüglich seines pädagogischen Angebots, wobei ihm die Identifikation mit seinen Projekten wichtig ist, um authentisch sein zu können (F: 9, 49). Auch Juri identifiziert sich mit seiner Arbeit und damit auch mit dem Erfolg, den er als Konsequenz seines pädagogischen Handelns feststellt, obwohl er einräumt, dass dieser schwer messbar ist. Erfolg bedeutet für ihn, dass Jungen während seiner Betreuung lernen, ihre Bedürfnisse zu verbalisieren und mit Jüngeren, Kleineren, Schwächeren umzugehen (J: 13, 24). Juri und Tim führen den Erfolg ihrer Arbeit schließlich auf sich zurück, sei es durch die sportliche Integration der Jungen oder der Stärkung ihres Selbstbewusstseins (J: 3, T: 5).

Felix fällt es schwer, die Qualität der eigenen Leistung zu beurteilen; durch regelmäßige kollegiale Beratung evaluiert er Inhalt und Methoden der Angebote (F: 5).

Auch für Lars und Kevin bietet Reflexion einen wichtigen Bezugsrahmen; gleichzeitig weist Lars darauf hin, dass diese nur in begrenztem Rahmen zu nutzen, um handlungsfähig zu bleiben (L: 94, K: 33).

„Wenn man mit denen immer nur reflektiert und ganz pädagogisch arbeiten würde, würde man das Ziel einer offenen Jugendarbeit deutlich verfehlen, weil die Realität nicht so aussieht, dass jeder Erwachsene und jeder Mensch ständig reflektiert“ (L: 94).

Dem schließt sich Juri in seiner Haltung zu Reflexion an, da er nur vor und nach Veranstaltungen bewusst reflektiert (J: 79), woran die Ansprüche von Matthias anknüpfen, der wertneutrale Wahrnehmung als Voraussetzung gelungener Reflexion bezeichnet.

„Jungs und Mädchen haben im gleichen Alter verschiedene Interessen. Wie die zustande kommen und woher die kommen ist erst mal völlig Wurst. Wir nehmen sie erst mal so, wie sie sind“ (M: 91).

Tim beschreibt die Korrelation von Reflexion und Bewertung sowie die Relevanz einer reflektierten Sichtweise, um Jungen „gerecht“ begegnen und die eigenen Reaktionen kontrollieren zu können. Die Reflexion der eigenen Rolle, welche er als Prozess parallel zur Berufstätigkeit vollzieht, erachtet er als Ausdruck einer professionellen Haltung. Zur Beurteilung des eigenen Verhaltens spielen vielschichtige Überlegungen und Vergleiche mit idealtypischen Vorstellungen eine entscheidende Rolle. Die Umsetzung seines Anspruchs, alle Jungen gleich zu behandeln, hält er aufgrund zwischenmenschlicher Faktoren für unrealistisch. Diese spielen seiner Ansicht nach eine entscheidende Rolle für erfolgreiche Beziehungsarbeit; hierzu zählt er Sympathie und Antipathie, die ihm theoretisch schwer begründbar scheinen.

„Natürlich ist das auch ein Ziel, dass man möglichst gerecht und neutral sein will, aber das kann auch nur ein Ziel sein, ich glaube, dass man das schwierig verwirklichen kann, wenn man nicht Mahatma Gandhi ist oder irgendwie so jemand. Aber vielleicht mache ich es mir da auch zu einfach, keine Ahnung. Ich arbeite noch daran, das abschließend zu beurteilen“ (T: 63).

Diese Selbsteinschätzung belegt sehr anschaulich die Dimension des *Anspruchs zwischen pädagogischen Zielsetzungen und der erwarteten Machbarkeit*. Tims Versuch, Entlastung innerhalb dieses Spannungsverhältnisses zu finden, führt zur Idealisierung dieser Zielsetzungen, die er unsicher in ironischer Form präsentiert. Eine andere Art der Konfliktbewältigung findet sich bei Felix wider, der vor der Zusammenarbeit mit seinem Kollegen Samir mit Vorurteilen kämpfte und seine damaligen Überlegungen offen darlegt:

„Er hat Migrationshintergrund, ich meine das nicht böse oder irgendwie rassistisch, aber er kommt aus einem Kulturkreis, wo das Patriarchat bis heute oftmals noch viel strengere Strukturen hat“ (F: 29).

Felix nimmt Assoziationen wahr, die er mit dem Kulturkreis verbindet, zu dem er Samir zählt; dazu gehören der ungerechte Umgang mit Frauen und tradierte Vorstellungen von Männlichkeit, was zunächst Unbehagen auslöst. Weiterhin fallen ihm Ähnlichkeiten zu einem ehemaligen Klienten auf:

„Ich hatte dann gleich so eine Identifikation, so eine Assoziation mit einem Problemfall. Der hat immer versucht, das Männliche rauszuhängen, der Stärkere, Überlegenere zu sein. Und ich habe mich dann öfter dabei erwischt, zu denken, *>hey, nein, hier, offen sein, nicht irgendwie mit Vorurteilen, verdammt scheiße, ich erwische mich gerade schon wieder dabei<*, das aus so einer Art Perspektive zu sehen. Weil, was ich sagen muss, das hat sich mittlerweile komplett erledigt. [...] Man hat sich mittlerweile gut kennen gelernt, wir kommen super miteinander aus und es ist kein Thema mehr, auch für mich nicht mehr, ich erwische mich dabei auch nicht mehr“ (F: 29).

Die Beispiele von Tim und Felix zeigen auf, dass während des Reflexionsprozesses das Ideal einer vorurteilsfreien Haltung gegenüber der Klientel bzw. Kollegen paradoxerweise zu einer Bewertung und so zu einer Selbstverurteilung führen können. Dies zeigt, dass die Reflexion bei den Jungenarbeitern einen höheren Stellenwert einnimmt als nur eine Optimierung des pädagogischen Angebots.

Eine weitere, differenzierte Form der Selbstbeobachtung wird bei Lars sehr deutlich und geschieht über die Auseinandersetzung mit der Umwelt. Um das eigene emotionale Verhalten zu beobachten, nimmt Lars beispielsweise auf das beobachtete Verhalten der Klientel Bezug und gibt als Grundverständnis an, die Handlungen der Jungen stets zu reflektieren und in Frage zu stellen (L: 90). Hierbei blickt er auf das erweiterte System der Familie, um die Handlungen der Jungen zu rekonstruieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das vorliegende Material zeigt, wie sehr die Interviewpartner Reflexion in Verbindung mit dem Einbezug biographischer Erfahrung als multiperspektivische Möglichkeit der *Selbstbeobachtung* mit hohem Entwicklungspotential wahrnehmen (N: 51, F: 49): „Jungenarbeit ist natürlich auch Arbeit für die Jungs, ist aber auch immer Arbeit an sich selbst“ (T: 5).

Selbstverständnis als Jungenarbeiter

Neben der pädagogischen Perspektive auf das eigene Selbstverständnis, blicken die Jungenarbeiter auch mit einer betont geschlechtsbewussten Perspektive, welche über

den Blick auf Jungen als Klientel hinausgeht. Daraus ergibt sich die Ableitung einer geschlechtsbewussten Motivation und einer geschlechtsbewussten Reflexion.

Die *geschlechtsbewusste Motivation* äußert sich bei Kevin und Lars darin, dass sie Jungen gerne die Erfahrung weitergeben möchten, die sie selbst als Jungen gemacht haben, welches bei beiden ein grundsätzliches Anliegen darstellt. Diese beruht bei Kevin konkret auf persönlichen Erfahrungen in der Jungenarbeit, so dass es jetzt „Spaß macht, Jungen zu betreuen“ (K: 103). Lars spricht für beide, indem er sagt, dass es für ihn das „Grundlegende ist, das weiter zu geben, was für mich wichtig war und was mir Spaß gemacht hat und die Jungen daran Teil haben zu lassen“ (L: 13). Dabei hebt er hervor, dass dies seine persönliche Ansicht ist und nichts mit der Profession zu tun hat oder mit pädagogischem Verständnis allgemein (L: 13). Auch bei Nils und Tim wird deutlich, dass sie sich leidenschaftlich für Jungen einsetzen, da sie sich entweder wie Tim selbst als „leidenschaftlicher Jungenarbeiter“ bezeichnen (T: 75) oder wie Nils betont, gerne für die Interessen der Jungen eintreten. Tim ist der festen Überzeugung, dass er den Jungen bisher viel bieten konnte und weiterhin bietet (N: 29). Dennoch ist ihm wichtig, herauszustellen, dass er in der Jungenarbeit nicht seine „Lebensaufgabe“ sieht, es kein Thema darstellt, was ihn permanent beschäftigt, sondern vielmehr eines, das ein großes Spektrum und vielfältige Facetten besitzt: „Jungen, Jungenarbeit, Mannsein und dann Männerarbeit letztendlich. Das ist fließend, es geht weiter“ (N: 29). Für Kevin ist entscheidend, dass die Bezugspersonen¹⁴⁴ der Jungen einen Zugang zu ihnen besitzen und mit diesem verantwortungsvoll umgehen (K: 118). Er selbst geht davon aus, dass er diesem Anspruch gerecht wird, denn er kann das Verhalten der Jungen größtenteils „nachvollziehen und nachempfinden“ und spürt, dass dadurch eine „gewisse Vertrauensbasis“ vorhanden ist (K: 61). Das gegenseitige Vertrauen, das im Rahmen der Jungenarbeit entsteht, führt wiederum zu Situationen, in denen „Masken fallen“ gelassen werden, da die Person in den Hintergrund rückt, die eigene Rolle neu definiert wird, was ebenso für die Jungen als auch für die Jungenarbeiter gilt (T: 69). Für Nils setzt dieses Vertrauen voraus, dass ein „guter Jungenarbeiter [...] mit sich klarkommt“ (N: 55), was auf einer Auseinandersetzung mit der eigenen Person, dem eigenen Selbstbild beruht und somit auf einer bewussten Reflexion.

¹⁴⁴ Kevin spricht an dieser Stelle nicht von ‚Pädagogen‘, sondern von „Leuten“, um zu unterstreichen, dass eine pädagogische Ausbildung nicht zwingend notwendig ist, um erfolgreich Jungenarbeit durchzuführen. Eine Möglichkeit, dies sprachlich angemessen in der Forschungsarbeit zu übersetzen, wurde in der Formulierung ‚Bezugsperson‘ umgesetzt.

Die *geschlechtsbewusste Reflexion* der Jungenarbeiter legt den Fokus auf deren Selbstbetrachtungen und schließt Reflexionen über gesellschaftlichen Wandel mit ein. Nils identifiziert sich ausdrücklich mit der „männlichen Seite“, seiner Ansicht nach gewinnt „männliche Qualität“ auf gesellschaftlicher Ebene zunehmend an Wertschätzung. Er ist von der Bedeutung subjektiver und sozialpolitischer Bestrebungen „ein glückliches Mannsein zu entwickeln“ überzeugt (N: 57).

Die Identifikation mit Männlichkeit kann aus Kevins Sicht jedoch zu Unsicherheit bezüglich des pädagogischen Auftrages führen. Als Grund dafür nennt er nicht mangelnde Qualifizierung, sondern den – qua Geschlechtszugehörigkeit – impliziten Mangel an gesellschaftlicher Berechtigung von Männern mit Mädchen zu arbeiten.

Ganz anders hingegen argumentiert Matthias, für den innerhalb des Handlungsspektrums geschlechtsspezifischer Arbeit die Geschlechtszugehörigkeit des Pädagogen bzw. der Pädagogin keine Relevanz besitzt. „Das Entscheidende ist, dass ihre eigene Geschlechtlichkeit einfach nur reflektiert wird“ (M: 125). Dass bereits zahlreiche Männer in der Sozialen Arbeit tätig sind, setzt für ihn voraus, dass sie bereits über eine reflektierte Geschlechtlichkeit verfügen, „sonst würden sie sich gar nicht erst für den Berufsweg entscheiden“ (M: 81). Seiner Ansicht nach hat sich die Entwicklung der geschlechtsspezifischen Arbeit dahin bewegt, dass geschlechtsspezifische Zuordnungen auf der Ebene pädagogisch Handelnder aufbrechen:

„Ich hatte zum Anfang meiner beruflichen Laufbahn in dem Bereich eher das Gefühl, es gibt da noch größere Unterschiede in der Wahrnehmung wie pädagogisch gearbeitet werden kann zwischen Männern und Frauen und das da durchaus große Unterschiede gemacht werden und dass das inzwischen nicht mehr so das Problem ist“ (M: 191).

Sein Vorsatz besteht darin, tolerant mit den pädagogischen Ansprüchen umzugehen (M: 105): „Wenn man weniger macht, ist es manchmal mehr“ (M: 191). Dem schließt sich Samir an, der appelliert, sich in der geschlechtsspezifischen Arbeit nicht auf das Thema *Gender* zu fixieren, sondern auch andere Bereiche zu berücksichtigen. Er betont gleichzeitig, dass es darauf ankommt, „eine Rolle in der Mitte“ zu finden und authentisch zu bleiben (S: 18).

Matthias geht noch einen Schritt weiter, indem er einen Unterschied zwischen ihm selbst als Person und als Pädagogen herstellt, da er seine persönlichen Fähigkeiten zwar für die Arbeit einsetzt, aber sein Leben als Privatperson von der Arbeit trennt. Seiner Meinung nach funktioniert professionelle Arbeit im pädagogischen Bereich nur auf diese Weise, da eine persönliche Verwobenheit mit der Arbeit verhindert, „objektiv oder neutral“ zu sein. Eine subjektive Haltung bedeutet für ihn den Verlust von

Neutralität, insofern sieht er sich dem Ideal gegenübergestellt, eine bewertungsfreie Arbeit zu leisten, die keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern macht, was jedoch schwer umzusetzen ist. Von subjektiven Reaktionen nimmt er Abstand, da ihm Subjektivität in diesem Zusammenhang nicht als professionell erscheint (M: 125, 163). Jungenarbeit wird von ihm als sinnvoll erachtet, da sie die diskriminierten Aspekte von *Männlichkeit* aufzeigt und die Kooperation der Geschlechter fördert.

„Wir sind immer noch nicht in einem Stadium angekommen, wo Frauen und Männer in jeder Situation gleichwertig behandelt werden. Und es ist auch nicht so, dass immer nur Frauen minderwertig behandelt werden, sondern es gibt auch Teile der Gesellschaft, wo Männer minderwertiger behandelt werden oder weniger wertschätzend“ (M: 39).

Sein Ziel besteht darin, dies zunächst mit geschlechtshomogenen Angeboten und schließlich mit geschlechtsheterogenen zu erreichen. Matthias betont die implizite Spannung dieses Prozesses, der dazu führt, sich persönlich mit dem Thema *Geschlecht* auseinanderzusetzen und fokussiert einen *individuellen Ansatz*, um zu vermeiden, mit geschlechtsspezifischer Arbeit neue Geschlechterstereotype zu konstruieren (M: 39, 119).

Auch Lars sieht seine Motivation in der Jungenarbeit in der Auflösung der Unterschiede zwischen geschlechtshomogenen und geschlechtsheterogenen Gruppendynamiken. Er vermutet zwar, dass ein minimaler Grad beobachtbar bleibt, aber dass Jungen und Mädchen zunehmend Freiräume nutzen, ihre eigene Identität geschlechtsunabhängig zu entwickeln, ohne in einem Rollenbild verhaftet zu bleiben (L: 21). Im Gegensatz zu Matthias betont Lars den *persönlichen* Aspekt der pädagogischen Arbeit, räumt jedoch ein, dass er diesen nicht für absolut professionell hält. „Das gehört bei allen mit dazu, das geht gar nicht anders. Gerade in der Pädagogik funktioniert das ohne eigene Erfahrung nicht“ (L: 25). Erst durch den Einbezug persönlicher Erfahrungen pädagogischer Akteure und die Anerkennung ihrer persönlichen Unterschiedlichkeit lebt der pädagogische Prozess (L: 25).

Auch für Felix spielt in der Jungenarbeit die persönliche Erfahrung eine wesentliche Rolle; dies betrifft das eigene Männerbild, die eigene Erziehung und den eigenen biographischen Hintergrund (F: 5). Bezüglich der pädagogischen Rolle bestand zu Beginn seiner pädagogischen Laufbahn Unsicherheit, sich als Jungenarbeiter bezeichnen zu dürfen. Er gibt zu, dass er noch „festgefahrene Männer-Frauenbilder“ besitzt und noch nicht weiß, ob er diese aufbrechen will: „Ich würde mich komisch fühlen, wenn ich mit einer Frau im Bett liegen würde, die stärker wäre als ich“ (F: 17, 25). Matthias, Lars und Felix zeigen mit ihren Aussagen auf, dass sie eine Idealvorstellung von Zielen der Jungenarbeit kennen, diese aber auf persönlicher

Ebene nicht vollkommen erfüllen. Matthias differenziert zunächst zwischen persönlicher und professioneller Haltung, Felix und Lars versuchen, den persönlichen Aspekt in ihrer geschlechtsspezifischen Pädagogik zu integrieren. Dies wird im Laufe der Narration auch bei Matthias deutlich:

„Es sind Gruppen, die auf irgendeinen geschlechtlichen Unterschied gepolt sind aus kulturellen oder aus historischen Gründen, aus Konservatismus oder Elternhaus oder sonst irgendwie. Da ist das durchaus so. Aber auch da würde ich dann nicht unterschiedlich reagieren, weil es keinen Sinn macht, da unterschiedlich zu reagieren, weil ich bin ja immer noch ich, der gefragt wird“ (M: 128).

Diese Beobachtung weist auf das Spannungsfeld hin, in dem sich ein Jungenarbeiter befindet, wenn er sich als Person im pädagogischen Handlungsfeld reflektiert, worauf Lars im folgenden Beispiel hindeutet: Er fühlt sich durch die Beobachtung der Entwicklung jedes einzelnen Jungen in der Gruppe motiviert, da es seiner „Vorstellung von der Profession *Pädagoge* oder *Pädagogik*“ entspricht.

„Das kann die Geschlechterrollen betreffen, das kann aber auch die individuelle Entwicklung unabhängig vom Geschlecht betreffen, und das ist für mich die Motivation mit Kindern allgemein zu arbeiten und mit Jungen zu arbeiten dann noch mehr eine Motivation, weil ich selbst ein Mann bin, weil ich mich irgendwo darin wieder finde“ (L: 25).

Dieser Rückbezug führt zur Reflexion der eigenen Geschlechtlichkeit, dem Umgang mit dem anderen Geschlecht, der Umwelt und der eigenen sozialen Verortung, die teilweise auf patriarchale Strukturen zurückgeführt wird (F: 25), die Tim am Verhalten seiner Kolleginnen beobachtet:

„Es gibt keine Wurst mehr auf dem Tisch. Wer steht zuerst auf, um neue Wurst zu holen? Es wird in neunzig von hundert Fällen die Kollegin sein, die als erstes steht und geht. Das sind absolut bewusste Frauen da draußen und ich unterstelle denen, und ich weiß es auch, dass die Frauenbewegung und so weiter das alles durchdekliniert hat für sich persönlich“ (T: 55).

Neben der Nennung des Zieles einer gesellschaftlich umfassenden *Geschlechtergleichheit* wurde von den Jungenarbeitern die Zielsetzung der *Geschlechtergerechtigkeit* aufgeführt. Einen konkreten, zielgerichteten Ansatz formuliert Juri, dessen Auffassung einer gelungenen Entwicklung von Jungen inhaltlich zwar Freiheit von Geschlechterrollen verspricht, jedoch in einer direktiven Form kommuniziert wird, was einen Widerspruch erkennen lässt:

„Es sollen Jungs sein, die dann auch später partnerschaftlich sowohl mit dem eigenen als auch mit dem anderen Geschlecht umgehen sollen. Sie sollten sich auch nicht von den Klischees, von irgendwelcher Übermoral zu sehr anstecken lassen, sollen auch selber

entscheiden, was für sie gut ist und welchen Weg sie gehen wollen. Sie sollen eine Identität bilden, die nicht darauf abzielt, durch Abwertung des anderen Geschlechts dann irgendwie definiert zu werden, sondern gerade durch Aufwertung des eigenen Geschlechts mit den verschiedenen Kompetenzen, die damit vorhanden sind: Partnerschaftlichkeit, konstruktive Konfliktlösung, Rollenflexibilität, Vielfalt, Offenheit für Interkulturelles, Interreligiöses, Offenheit auch für Geschlechtergerechtigkeit. Das sind Dinge, die gerade in der geschlechtsspezifischen Arbeit sehr gut dann speziell angesprochen werden können, weil gerade dann Jungs unter sich sind, also das ist so meine Einstellung. Und deshalb sage ich auch, *>einmal die Woche geschlechtshomogen und viermal die Woche geschlechtsheterogen<*, (J: 35).

Er ist von einer Bewusstseinsweiterung der Klientel überzeugt, die durch einen reflektierten Umgang auf persönlicher wie institutioneller Ebene und die entsprechende Platzierung von Projekten stattfindet (J: 127).

Besonders das letzte Beispiel verdeutlicht, in welchem ambivalentem Rahmen sich das Selbstverständnis der Jungenarbeiter bewegt – die als Person zwischen eigener Betroffenheit und sozialen Bestrebungen stehen, dem Klientel gegenüber zwischen partnerschaftlichem Umgang und professioneller Distanz, zwischen Toleranz und Grenzziehung entscheiden, als Männer gleichzeitig vom Verständnis für die Handlungen der Jungen, dem Wissen um eigene Unsicherheiten und der Erkenntnis begleitet, dass die pädagogischen wie politischen Vorgaben nie vollständig erreicht werden. Diese Betrachtung erinnert an den Camus'schen Entwurf eines *glücklichen Sisyphos*, der durch die Integration des Absurden „[...] sein eigentliches Wesen verschwinden“ lässt, „[...] das Gegensatz, Zerrissenheit und Entzweiung ist“ (Camus 2006: 50).¹⁴⁵

4.2.3.2.4 Professionelle Haltung

Die professionelle Haltung der Jungenarbeiter wird in den Interviews als *Prinzip gegenüber der Klientel* sowie als *Prinzip mit Selbstbezug* genannt. Als herausragendes Prinzip gegenüber der Klientel wird von allen die Relevanz der *Beziehungsarbeit* und besonders von Nils, Matthias, Lars, Samir und Juri die *Vorbildfunktion* betont. Insgesamt lassen sich neun Prinzipien festhalten:

¹⁴⁵ Die durch die Arbeit mit Jungen angeregte Reflexion beinhaltet einen hohen Grad an Selbstbezogenheit, welche sich bereits in der Bezeichnung der *Jungenarbeit als Haltung* (vgl. Karl 1994) ausdrückt und auf deren Bedeutung für pädagogisches Handeln in den Schlussbemerkungen dieser Arbeit eingegangen wird.

1. Offenheit,
2. (Grund-)Akzeptanz,
3. Beziehung als Umgang/Dialog,
4. Empathie, Mitgefühl,
5. Vorbildfunktion,
6. Autorität,
7. Rollenflexibilität,
8. Authentizität und
9. Angebot von Alternativen.

Das Prinzip der *Offenheit* zeichnet sich durch folgende Merkmale aus: *Offenheit für Veränderungen*, ein *offenes Angebot*, *Lebensweltbezug*, *Offenheit für Vielfalt*, *Mitbestimmung*, *Übergabe von Verantwortung*, *Vermittlung eines modernen Gesellschaftsbildes* und *Freiwilligkeit*. Für Felix ist persönliche Entwicklung mit Offenheit verbunden sowie mit dem Anspruch, die eigene Individualität zu wahren, ohne sich einer Rollenkonformität unterzuordnen (F: 39). Bezogen auf Jungenarbeit leitet Juri ab, wie wichtig Offenheit, Grundakzeptanz und eine „herzliche Ansprache“ sind, um die Beziehung zu den Jungen zu intensivieren (8). Die Offenheit und Vielfalt, die in geschlechtshomogenen Jungenprojekten gelebt wird, wirkt sich sichtbar auf den Umgang der Jungen mit Mädchen aus und leistet demnach einen Beitrag für Geschlechtergerechtigkeit (J: 25). Sein Ziel besteht darin, Grundlagen aufzubauen, „Grundlagen der Akzeptanz, der Offenheit, der Rollensicherheit und der eigenen Möglichkeit eines Jungen, an der Identität zu basteln“ (J: 31). Diesen Anspruch leitet er aus seiner Biographie ab, die auf Erfahrung von Offenheit, Akzeptanz, Vielfalt und Selbständigkeit basiert (J: 99).

Die Angebote der Jungenarbeiter spiegeln diese Offenheit wider, sei es durch Kooperationen mit Vereinen im offenen Bereich, das Tischtennis-Angebot, gemeinsames Kochen oder die zunehmende Nutzung des offenen Bereichs durch Mädchen im Einvernehmen mit den Jungen (J: 7, 73). Das Beispiel zeigt, dass das geschlechtsheterogene Setting der Jungenarbeit durch das offene Setting der Jugendarbeit sinnvoll ergänzt und davon nicht abgegrenzt werden sollte, da offene Jugendarbeit ebenso wie Jungenarbeit das Ziel hat, persönliche und soziale Ressourcen durch Interaktionen im Gruppengefüge nachhaltig zu stärken (M: 37, L: 94).

Partizipative Projekte der Jungenarbeit sollen einem Mangel an Lebensweltbezug von Schulen entgegenwirken, die kognitiven Fähigkeiten der Jungen sowie deren Toleranz gegenüber ihren geschlechtsspezifischen Rollenmustern fördern (N: 42, F: 11). Dies

zeigt sich für Juri in einer altersgerechten Ansprache, Sachlichkeit und dem Eröffnen von Perspektiven sowie der Berücksichtigung, dass Jungen für ihre emotionale Entwicklung einen geschlechtsspezifischen Rahmen benötigen (J: 9, 137). Felix betont in diesem Zusammenhang, dass sie als Jugendliche auch einen Blick für die gesellschaftliche Ebene entwickeln (F: 11). Für Kevin stellt die Übergabe von Verantwortung einen wesentlichen Aspekt der Arbeit mit Jungen dar (K: 89), der auf der Basis von *Freiwilligkeit* beruht (K: 105).

Das zweite Prinzip der Jungenarbeiter, die (Grund)Akzeptanz, impliziert Wechselseitigkeit:

„Wenn ich möchte, dass ich so akzeptiert bin, wie ich bin, mit allen Macken, mit allen Eigenheiten in mir, der Individualität, die ich besitze, muss ich meinem Gegenüber diesen Respekt und diese Individualität zugestehen“ (F: 39).

Für Matthias bedeutet dies, dass Unterschiede zwischen den Geschlechtern berücksichtigt werden, jedoch pädagogische Erfolge nur mittels individueller Beziehungsarbeit erzielt werden, die sich nach der Entwicklung von Gemeinsamkeiten ausrichtet (M: 103). Dabei spielt die Akzeptanz von Grenzen eine entscheidende Rolle:

„Sachen zu akzeptieren, wie sie sind, und auch zu akzeptieren, dass sie vielleicht so bleiben und zu hoffen, dass man mit seiner Art, die man vorgelebt hat, nonverbal ganz viel rüberbringt in der Zusammenarbeit mit Jugendlichen und dass einfach daraus viel hängen bleibt“ (F: 17).

Für Juri liegt der Schwerpunkt seiner Arbeit in der „Grundakzeptanz“ der aktuellen Einstellungen der Klientel, um dadurch eine intensive Beziehung aufbauen zu können, Sicherheit zu vermitteln und auf eine „Rollenerweiterung“ der Klientel hin zu arbeiten. „Das war das Allerwichtigste, was meine Studienzeit geprägt hat“ (J: 3). Die nachweisliche Anerkennung und Integration von Jungen sieht er als Erfolg der Offenheit und Akzeptanz seines Jungenprojektes (J: 53). Die Akzeptanz gegenüber Jungen bildet die Basis für Ressourcenorientierung und Vertrauen und dadurch den Rahmen, um gewohnte Rollenmuster zu durchbrechen (S: 26, L: 94, N: 22, K: 118). Samirs Methoden bestehen unter anderem aus dem *persönlichen Vorleben* alternativer Geschlechterrollen (S: 11). „Wenn du ehrlich bist, dann hast du automatisch schon die halbe Miete drin in der Arbeit mit Jungs, aber auch mit Mädchen“ (S: 18).

Das dritte Prinzip besteht aus der Herstellung einer tragfähigen Beziehung sowie eines Dialogs, was sich am Beispiel von Lars im individuellen Umgang mit einem Jungen zeigt: Diesen beschreibt er als „sehr verschlossen“ ihm gegenüber, „unglaublich

aggressiv“ mit „Lese-Rechtschreib-Schwäche und ADHS“. Nach eigener Aussage war es „schwer mit ihm zurecht zu kommen“, bis er sich schließlich auf einen individuellen Bezug zu dem Jungen konzentrierte. „Also jetzt ist es so, dass er mit mir zusammen die Hausaufgaben machen will und sagt *>nee, mit dem will ich das nicht, will das aber gerne mit Lars machen<* (L: 33).

Lars versteht unter individuellem Bezug, Zeit für den jeweiligen Jungen zu investieren, falls notwendig, Einzelgespräche zu führen oder die Lösung von Konflikten in den Alltag der Gruppe zu integrieren (L: 35). Im Gegenzug gesteht er den Jungen ein, sich an eine andere Bezugsperson zu wenden, da die Persönlichkeit der betreuenden Person einen entscheidenden Einfluss auf die Beziehung ausübt:

„Sie können es sich ja aussuchen, ob sie kommen oder nicht, und da gehört natürlich meine Persönlichkeit mit dazu. Wenn die keinen Bock auf mich haben, dann kommen sie auch nicht. Wenn ich keine Persönlichkeit von mir zeige und auch nichts Persönliches von mir preisgebe, dann wäre das wahrscheinlich eine sehr langweilige Geschichte für sie“ (L: 35).

Beziehungsarbeit bedeutet für Felix im Idealfall, dass sie sowohl dem Pädagogen als auch dem Edukanten Freude bereitet, für beide lehrreich und von Toleranz geprägt ist (F: 51). Einer solchen Beziehung liegt seitens der pädagogisch verantwortlichen Person ein Gespür für passende Umgangsformen zu Grunde, sei es in Form von Gesprächen oder dem Angebot, dass das Kind den Zeitpunkt des Kontaktes selbst bestimmt (J: 7).

Das Spezielle an der Jungenarbeit, die in Juris Projekten stattfindet, liegt darin, dass er zu den „Straßenboys“, die überwiegend auf der Straße Zeit verbringen, zuerst eine Beziehung aufbaut, um daran anknüpfend im geschlechtshomogenen wie heterogenen Kontext soziale Kompetenzen wie Partnerschaftlichkeit zu vermitteln (J: 13). Grundsätzlich stellt er fest, dass die Kinder und Jugendlichen seine Grundakzeptanz und Offenheit für Vielfalt bemerken, jedoch auch, dass Juri in der Beziehungsarbeit „produktorientiert“, pädagogisch zielgerichtet handelt (J: 85).

Die Beziehung zu Jungen findet nach Lars' Ansicht weder in Form einer Therapie noch einer Beratung statt, sondern als Begleitung, in der der jeweilige Jungenarbeiter seine persönlichen Erfahrungen einbringt. „Sie sollen vielleicht nicht die besten Freunde werden, aber man soll schon einen persönlichen Bezug zu ihnen finden“ (L: 82). Dies wird durch Kontakt und Dialog erreicht, was auch Kevin und Tim unterstreichen (K: 99). Die persönlichen Kontakte, so Tim, sind Grundbestandteil der pädagogischen Tätigkeit und bestehen aus dem „Gefühl, du bist auch als Mensch bei den Jungs angenommen“ (T: 63).

Trotz Meinungsverschiedenheit besteht eine gemeinsame Ebene, auf der Konflikte ausgelebt, ausgehandelt und gelöst werden. Dabei schränkt er ein, dass es für ihn bei manchen Jungen unmöglich scheint, diese Beziehung auszubauen: „Das klappt nicht. Da sind die Vibes nicht da“ (T: 63). Ähnliche Einschränkungen formuliert er auch in Bezug auf Frauen, zu denen er zwar ein ausgewogenes Verhältnis aufbauen kann, aber im Gegensatz zum Umgang mit Jungen Grenzen spürt, „bei Jungs habe ich das nicht, das läuft einfach“ (T: 9). Die Erklärungen dieser latenten Gefühlsebene wirken zwar unpräzise, tauchen jedoch auch bei Lars im selben Tonfall auf (L: 112). Auch Nils betont eine hohe Emotionalität bei seiner Arbeit, da er den Jungen Sensibilität für die „feinen Töne“ vermitteln möchte (N: 20). Ebenso sieht Juri Jungenarbeit als „wichtiges Medium“ für ihre emotionale Entwicklung (J: 137).

Als zentrales Prinzip gegenüber der Klientel stellen die befragten Interviewpartner ihre Vorbildfunktion dar, was bedeutet, durch ihre eigene Person Inhalte der geschlechtsspezifischen Arbeit „vorzuleben oder zu zeigen“ (N: 24).

„Ich sehe mich selbst als Jungenarbeiter insofern, dass ich selber Junge war, Mann geworden bin und für mich sagen würde, dass ich einen Weg gefunden habe, meine Männlichkeit zu leben, mit der ich gut klarkomme; und so sehe ich mich als Jungenarbeiter als Vorbild“ (N: 26).

Die „Vorbildrolle“ wird Lars bewusst, sobald er Jungen den Umgang mit Werkzeugen demonstriert. „Da bin ich Vorbild, weil ich ihnen die Sachen beibringe, so wie ein Lehrer ja auch Vorbild ist in seinem Fach“. Weiterhin sieht er sich als „persönliches Vorbild“, indem er ihnen den konstruktiven Umgang mit Konflikten vorlebt (L: 68). Das stellt auch Samir fest, der seine „Vorbildfunktion“ darin erkennt, dass Jugendliche Eigenschaften und Werte übernehmen, die er ihnen vorlebt (S: 20). Auch Matthias zeigt sich überzeugt, Jungen wie Mädchen seine Rolle „vorzuleben“ wobei er versöhnlich mit der eigenen Geschlechtlichkeit umgeht (M: 125). Juri fühlt sich von den Jungen als Vorbild anerkannt, da er ihnen grundsätzlich mit Akzeptanz begegnet, was Projekte wie gemeinsames Kochen oder Backen ermöglicht, die zu erhöhter Rollenflexibilität führt (J: 3). Laut Lars wird die Anerkennung als Vorbild als nötig erachtet, um effektive Arbeit zu leisten und Autorität auszustrahlen. Dabei besteht der Wert der Personen, die Jugendlichen als Vorbild dienen, darin, dass sie ihnen Grenzen aufzeigen bevor staatliche Institutionen diese Funktion übernehmen (L: 80, S: 11). Die Anerkennung als Vorbild scheint an die Anerkennung als Autorität gekoppelt zu sein, was sich an einem Beispiel von Kevin zeigt: Er legt für Minderjährige zwar ein

konsequentes Rauchverbot fest, doch trotz klarer Anweisungen gesteht er Jugendlichen außerhalb des Bereichs seiner Aufsichtspflicht Handlungsspielraum ein:

„Wenn sie das um die Ecke machen, sage ich immer *>dürft ihr zwar auch nicht, aber das ist nicht im Jugendzentrum, das ist nicht auf dem Gelände vom Jugendzentrum, das ist nicht vor meinem Gesicht, deshalb reden wir da nicht drüber<*“ (K: 65).

Dieser scheinbar inkonsequenten Haltung begegnet er andererseits mit Konsequenz, die für ihn Verlässlichkeit und Vertrauenswürdigkeit repräsentiert: „Wer bei mir bekifft antanzt, der kann auch gleich wieder nach Hause gehen“ (K: 65). Jungen sind froh darüber, auf faire Art und Weise mit Grenzen konfrontiert zu werden und dankbar dafür, dass es Regeln gibt, an deren Erstellung sie beteiligt werden (S: 17). Als Verantwortlicher gilt es, Grenzen zu setzen: „Ich bin hier der Erwachsene [...] und das sind die Jungs, und wir sind keine Kumpels“ (T: 69). Wie Lars betont, gehört Autorität nicht selbstverständlich zu seinen persönlichen Eigenschaften, sondern muss gelernt werden. Mittlerweile spürt er, dass sich aus seinem einst selbstbewussten Auftreten „unterbewusste“ Abläufe entwickelt haben und seine Autorität gegenüber Jungen und Mädchen als selbstverständlich gilt (L: 80).

Ein weiteres Prinzip, welches vor allem von Juri vertreten wird, liegt in der Vermittlung von *Rollenflexibilität*. Seiner Auffassung nach gehört zu einem gelungenen Konzept für Jungenarbeit die Herstellung von „Sicherheitszonen, Offenheitszonen und Rollenflexibilitätszonen“ (J: 129). Die Rollensicherheit der Jungen beim Fußball ermöglicht ihm, geschlechtsspezifische Themen anzusprechen (J: 3). Bezüglich der Anwendung von Methoden stellt Nils sein Angebot weniger konzeptionell auf als Juri. Ein Jungenarbeiter sollte sich nach Nils weniger an Konzepten orientieren, sondern zuerst an *authentischem Verhalten*, da er glaubt, dass nur das „Jungen wirklich etwas gibt“ (N: 28). Gegenüber Samirs Ansicht, der die Authentizität eines Pädagogen betont, lässt sich feststellen, dass beide fast identisch antworten: Nils formuliert, dass ein „Mann dazu verdammt ist, erst einmal sich selbst zu finden, um dann wirklich dauerhaft etwas anbieten zu können, was Bestand hat für Jungen“ (N: 28). Aus Samirs Sicht scheint es erfolglos, „wenn ein Pädagoge Jungen erzählen will, wie ein Mann zu sein hat, wenn er selber noch nicht weiß, wie ein Mann zu sein hat“ (S: 18). Dazu ergänzt er, dass junge Menschen unmittelbar erkennen können, ob sich die pädagogische Bezugsperson verstellt.

„Da ist es ganz wichtig, immer du selbst zu sein, und das merken die ganz schnell. Wenn du authentisch bist, wenn du natürlich bist, wenn du so rüberkommst, wie du wirklich bist,

wenn du ehrlich bist. Dann hast du automatisch schon die halbe Miete drin in der Arbeit mit Jungs, aber auch mit Mädchen“ (S: 18).

Authentizität hat zudem den pragmatischen Vorteil, Ziele schneller pädagogisch erreichen zu können, was in der Konsequenz bedeutet, Emotionen direkt zu zeigen, ohne die Reaktion vorher zu reflektieren (L: 7). Zudem kann er sich in einem Arbeitsverhältnis, zu dem er authentisch steht, besser auf Jungenarbeit konzentrieren, ohne darüber nachdenken zu müssen, das Angebot an die Jungen zu „verkaufen“ (F: 9).

Das Material zeigt neben den Prinzipien, welche die Interviewpartner gegenüber der Klientel vertreten, weitere Grundsätze, die den Jungenarbeitern bezogen auf sich selbst bewusst sind. Mehrheitlich finden diese Prinzipien Ausdruck in der Beschreibung der Perspektive über den Umgang mit Jungen, wie sich zuletzt am Beispiel der Authentizität zeigt. Da drei Aspekte in den Interviews jedoch explizit als persönlicher Umgang mit den beruflichen Herausforderungen thematisiert wurden, sollen sie an dieser Stelle aufgezeigt werden. Dazu gehört für Felix, Tim und Nils die *Abgrenzung zwischen Beruf und Privatleben*, die als Trennung zum einen zeitlich und räumlich gestaltet wird, was für Tim mit ausdrücklich eingeschränkter Erreichbarkeit zusammenhängt. Zum anderen bedeutet Trennung der beruflichen Ebene von der privaten für Tim und Felix die Konzentration auf persönliche Interessen und der Verzicht, emanzipatorische Ziele der Jungenarbeit im Freundeskreis pädagogisch umzusetzen. Felix, Lars und Matthias sehen ihre Berufstätigkeit als Herausforderung, vor allem Felix, versteht die Aufgabe des Sozialarbeiters darin, sich stets mit *neuen Herausforderungen* zu konfrontieren, und dadurch seine Persönlichkeit weiter zu entwickeln. Felix, Nils und Tim geben sich *mit kleinen Fortschritten zufrieden* und stellen so die grundlegende Qualität der Jungenarbeit heraus, die das pädagogische Handeln aus einer Haltung von Mitgefühl und Toleranz für die Klientel prägt (T: 69, F: 5, 11, 15; M: 203; L: 105).

4.2.3.2.5 Inhaltliches Angebot von Jungenarbeit

Das inhaltliche Angebot der Jungenarbeiter reicht über Erlebnisorientierung in der Natur, sportliche Angebote, Kochen, Gesprächsgruppen, Theaterprojekte, Besinnung, Musik, Bildungsangebote bis zu konkreten Jungentagen und Jungenprojekten.

Nils hält Methoden, die in der *Natur* stattfinden wie Schnitzen, Höhlen bauen und Abenteuerspiele, geeignet für Jungenarbeit. Im Gegensatz zur Schule, in welcher

seiner Ansicht nach der Bewegungsdrang von Jungen unterdrückt wird, bieten Aktivitäten in freier Umgebung Entfaltungsmöglichkeiten. Angebote wie Schnitzen unterfordern sie dabei nicht, sondern bringen eine zusätzliche „Qualität im Jungesein zum Vorschein“ und bewirken eine Veränderung ihrer Selbstwahrnehmung (N: 29). Weiterhin wird Jungenarbeit mit „Abenteuerzeltlager“ assoziiert, in dem Tim den Wert geschlechtshomogener Jungengruppen schätzen lernte und auch Juri bevorzugt seit seinem Zivildienst eine natürliche Umgebung für jungenspezifische Angebote (N: 29, T: 3, J: 3). Der Aufenthalt in der Natur wird von Nils und Lars mit handwerklichen Tätigkeiten verbunden (L: 29).

„Handwerkliche Sachen und draußen im Wald ein Waldsofa zu bauen oder eine Murelbahn im Wald zu machen oder so was, das sind alles Sachen, die machen denen unheimlich viel Spaß und sie wollen das auch immer wieder machen. Das ist neu, wenn sie zu uns kommen, das machen sie sonst nicht“ (L: 29).

Aber auch die städtische Umgebung bietet für Jungenarbeit Gelegenheit, *Orientierung* zu vermitteln, welche sich in den Angeboten Samirs sowohl auf die räumliche wie die kulturelle Ebene bezieht (S: 28).

Diese Zielsetzung wird von Samir erweitert, der in den angebotenen Freizeitaktivitäten ein Entgegenkommen versteht, das von den Jungen mit der Teilnahme an Bildungsmaßnahmen wie Terminen mit der Polizei und dem Arbeitsamt erwidert wird (S: 11). Mit Ausrichtung auf Erlebnisorientierung besteht Kevins Vorstellung eines gelungenen Ausflugs aus Sicht der Jungen im Besuch eines Kletterwaldes, Schwimmbads, einer Kart- oder Bowlingbahn (K: 5). Sein Ziel besteht darin, Jugendlichen Unterhaltung als Alternative zu Mediennutzung zu bieten. Gleichwohl betont er, welchen langfristigen Erfolg das kooperative Festival-Projekt¹⁴⁶ für Jugendliche mit sich bringt (K: 33).

Juris *Jungenprojekte* werden alle drei Monate neu konzipiert und finden einmal wöchentlich für drei bis vier Stunden statt. Die Zielgruppe besteht aus neun- bis zwölfjährigen Jungen, wobei die Zusammensetzung der Gruppen mit jedem neuen Projekt wechselt. Um ihre individuellen Bedürfnisse einzubeziehen, werden ein bis zwei Vorbereitungssitzungen abgehalten, wobei Juris pädagogische Zielsetzungen konstant aus Rollensicherheit, Rollenflexibilität und Geschlechtergerechtigkeit bestehen (J: 3). Im Gegensatz zum beruflich orientierten Boys- und Girlsday beschreibt Matthias mehrtägige Jungen- und Mädchenaktionstage, die in seinem Landkreis mit

¹⁴⁶ Dieses Festival-Projekt bietet Jugendlichen einmal im Jahr die Möglichkeit, Verantwortung durch die Mithilfe bei der Durchführung eines Festivals zu übernehmen. Kevin nahm als Jugendlicher selbst daran teil und betont den persönlichen Nutzen, den er daraus gewann (K: 71).

dem Schwerpunkt Freizeitpädagogik stattfinden, während Tim einen Jungentag in wöchentlichem Rhythmus durchführt, der aus Fußball-Angebot und Gesprächsmöglichkeiten besteht. Aufgrund der hohen Frequentierung wird über das Angebot einer offiziellen Sprechstunde speziell für Jungen nachgedacht (M: 201, T: 3, T: 75).

Sport, insbesondere Fußball, wird außer von Matthias und Samir, welche dieses Thema völlig aussparen, von allen befragten Interviewpartnern in Zusammenhang mit erfolgreicher Jungenarbeit gebracht. Dies bezieht sich auf die Nutzung eines Fußballplatzes, einer Sporthalle oder eines Kickers im Jugendzentrum. Sportliche Betätigung wird erfolgreich eingesetzt, sei es durch die Nutzung eines Kickers als Medium zur Kontaktaufnahme mit Jungen oder die Verbindung von Jungenarbeit mit Mannschaftssport zur Steigerung des Selbstwertgefühls der Jungen, ihrer Rollensicherheit und damit auch deren Akzeptanz des Jungenarbeiters als Vorbild (K: 13, J: 3).

Auf der Angebotsebene können als geschlechtsstereotyper Gegenpol zu Fußball gemeinsames *Kochen*, *Backen* und *Hausarbeit* bezeichnet werden, welche als Angebote gelten, die noch stereotyp weiblich besetzt sind und daher in Jungengruppen nicht nur zu Verantwortung für die Gemeinschaft, sondern besonders zu Rollenflexibilität erziehen sollen. Dieser Ansatz bietet für Nils jedoch Anlass zu Kritik, da er keinen kooperativen Aspekt in dieser gegengeschlechtlich verorteten Tätigkeit sieht, sondern eine Emanzipationsbewegung, „die sich den Mann zurechtbasteln will“ als „Strafe“ für eine „Vorgeneration von Männern“ (N: 48). Seine Emotionalität und biographische Verwobenheit wird bei der Analyse der Interviews erkennbar.

Versöhnlicher klingt die Umsetzung des Ansatzes in der Narration Samirs, der den verbindenden Moment gemeinschaftlichen Kochens auch im geschlechtsheterogenen Rahmen hervorhebt sowie den Stellenwert des darin gelebten Vertrauens und der Möglichkeit für Jungen und junge Männer, gewohnte Rollen zu durchbrechen (S: 11). Des Weiteren bietet das Thema Kochen eine umfangreiche Basis, da

„[...] zum Kochen nicht nur Kochen und Essen gehört, sondern auch das Aufräumen und das Spülen. Damit hatten wir auch echt zu kämpfen am Anfang, aber das läuft in bestimmten Gruppen wie von selbst, muss ich sagen, weil wir natürlich auch mit Grenzen arbeiten“ (S:17).

Gleichzeitig bietet diese Form der gemeinschaftlichen Haushaltsführung Jungen ein Experimentierfeld außerhalb des familiären Umfeldes, in dem sie ihr Selbstbewusstsein steigern, da mögliche Verurteilungen seitens der Familienmitglieder bei Überschreitung der bisher gelebten Rollen vermieden werden (T: 55).

Das inhaltliche Angebot der geschlechtsspezifischen Arbeit wird, wie bereits in den vorangegangenen Beispielen angedeutet, von Gesprächsgruppen, Theater- und Bastelangeboten eingerahmt, die zur Reflexion der eigenen Geschlechtlichkeit sowie der selbständigen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen (Geschlechter)rollen einladen (N: 44, T: 75, J: 43). Weiterhin messen Kevin und Nils gemeinsam geteilter Ruhe einen Wert in der Jungenarbeit bei, der bei Kevin die Form eines Schutzraumes bietet, in dem die Jungen ohne Termindruck „chillen“ und „relaxen“ können. Nils schätzt die Atmosphäre aus Konkurrenzlosigkeit und Ruhe, die bei der Konzentration auf handwerkliche Tätigkeiten entsteht (N: 24).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Jungenarbeiter unterschiedliche Akzente in der Rekonstruktion ihrer individuellen Professionalisierung setzen, was sich bereits in verschiedenen Formen der Zugänge zum Tätigkeitsfeld zeigt. Inhaltlich kohärieren die Aussagen jedoch, was sich sowohl in den Zielsetzungen als auch der Beurteilung der Wertigkeit unterschiedlicher Ansätze zeigt, was am Beispiel des Kochens bei einem Vergleich der Reaktion von Nils und Samir veranschaulicht wird (N: 48, S: 11).

Bei der Mehrheit der Jungenarbeiter wird deutlich, dass sie durch den Besuch von Fachtagungen und Fortbildungen, kollegiale Vernetzung in Jungenarbeitskreisen (bis auf Bundesebene)¹⁴⁷ eigene Unsicherheit erkennen sowie Fachkompetenzen und kollegialen Austausch gezielt stärken. Ihre Prinzipien umfassen Offenheit, Anerkennung von Heterogenität, Vermittlung von Rollensicherheit, Geschlechtergerechtigkeit, Authentizität, Fairness und Toleranz gegenüber der individuellen Entwicklung der Jungen und bei sich selbst sowie die Habitualisierung geschlechtsspezifischer Ideale in Form eines sich selbst bewussten, erlebbaren Vorbildes.

Das Material verdeutlicht zudem die Relevanz der Kategorie *Geschlecht* als wesentlichen Aspekt professioneller Reflexivität, die in Form bewussten *Selbstbezugs* die Basis für gelungene Jungenarbeit bildet und als Maßstab pädagogischer Professionalisierung gilt.

¹⁴⁷ Netzwerk *Neue Wege für Jungs*.

4.2.3.3 Jungenarbeit als Feld reflexiver Professionalität

Die Ergebnisse der Betrachtung von *Jungenarbeit als Feld individueller Professionalisierung*, welche vor allem die Professionalitätsentwicklung, die Handlungsebene und Herausarbeitung einer professionellen Haltung aus dem Interviewmaterial erschloss, werden im vorliegenden Kapitel mit den Ergebnissen der Analyse der formulierten Kritik, Zukunftsperspektiven und einer Metareflexion bezüglich der Interviews zusammengeführt. Die Reflexionen auf der Ebene des pädagogischen Handelns und des Selbstverständnisses werden so in Zusammenhang mit einer reflexiven Schau auf den Ebenen der Sozial- und Geschlechterpolitik, Pädagogik und Berufsperspektive gebracht, um die Bedeutung *reflexiver Professionalität* im Rahmen der Jungenarbeit zu veranschaulichen.

4.2.3.3.1 Kritik

Der folgende Abschnitt fasst kritische Stimmen der Jungenarbeiter aus drei Blickwinkeln zusammen: die *Entwicklung von Jungenarbeit* im Speziellen, die *Entwicklung geschlechtsspezifischer Arbeit* im Allgemeinen und *gesellschaftspolitische Entwicklungen* mit dem Fokus auf *Geschlecht als soziale Kategorie*.

Kritik an Jungenarbeit

Aus den Interviews lassen sich fünf Themenspektren zu Jungenarbeit herausfiltern, die von den Befragten als kritisch gesehen werden:

1. Geschlecht der pädagogischen Bezugsperson,
2. Lebensweltorientierung,
3. Rahmenbedingungen,
4. Anspruch vs. Realität und
5. Wunsch nach Orientierung.

Das Geschlecht der pädagogischen Bezugsperson und dessen Stellenwert für eine gelungene Jungenarbeit spielt für alle Jungenarbeiter eine entscheidende Rolle und wurde bereits herausgearbeitet. Die folgenden Ausführungen von Matthias und Lars sollen in Bezug auf reflexive Professionalität daher gegenübergestellt werden, da sie unterschiedliche Polaritäten innerhalb der Narrationen der Jungenarbeiter vertreten

und gleichzeitig die ambivalente Haltung gegenüber dem Kriterium des *Geschlechts* pädagogischer AkteurInnen verdeutlichen.

Matthias betont, dass er aus subjektiver Sicht davon ausgeht, dass Frauen das Verhalten von Jungen und männlichen Jugendlichen anders wahrnehmen und daher anders sanktionieren als das von Mädchen und jungen Frauen. Er hält es in dem „äußerst komplexen“ Feld für schwer, eine neutrale Perspektive zu beschreiben. Dabei unterscheidet er zum einen zwischen der biologischen und der daraus resultierenden hormonellen wie emotionalen Diskrepanz beider Geschlechter und zum anderen zwischen der unterschiedlichen Empathie- und Beziehungsfähigkeit von Männern und Frauen. Biologische Faktoren wirken sich seiner Ansicht nach nicht auf eine unterschiedliche Pädagogik aus. Einen „Hauptunterschied“ sieht er jedoch in der verschieden gearteten Beziehungsfähigkeit, was einen Entwicklungsbedarf darstellt und einen Veränderungsprozess beschreibt, der Zeit und Spielraum benötigt sowie Toleranz gegenüber KollegInnen des jeweils anderen Geschlechts (M: 65, 70, 89). Matthias konstruiert bewusst einen Kontext der Zweigeschlechtlichkeit, um das Ziel der Gleichheit der Geschlechter herzustellen:

„Wenn wir schon von Gleichheit von Geschlechtern reden, müssen wir auch dahin kommen, diese Gleichheit so umzusetzen, dass letztendlich die Geschlechterrolle beim Umgang, beim menschlichen Umgang miteinander keine Rolle spielen darf, nur dann haben wir Gleichheit. Sie muss insofern berücksichtigt werden, dass es ein Bewusstsein darüber gibt, dass erst einmal ein Unterschied da ist“ (M: 67).

Auch Lars nimmt eine Trennung der Geschlechter vor, indem er sich für eine Berücksichtigung des Geschlechterverhältnisses der BetreuerInnen in Relation zu dem der Gruppe ausspricht, da ein gemischtes Team „besser“ auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen eingehen kann (L: 44). Zur Erläuterung beschreibt er die geschlechtsheterogene Betreuerkonstellation während einer Jugendfreizeit, verwendet in diesem Zusammenhang auch Geschlechterstereotype.

„Das hat immer super geklappt, weil man sich aufteilen und sagen kann, *>so, das ist jetzt eher was für Mädchen, die sitzen jetzt drinnen und basteln und die Jungs sind draußen und spielen Fußball<*, und dann teilen sich die Betreuer dann auch auf und ich glaube auch, dass es, wenn es jetzt um Probleme geht, dass dann für Mädchen eher die Betreuerinnen Ansprechpartner sind“ (L: 44).

Er begründet seine Empfehlung – unter Berücksichtigung individueller Unterschiede – mit dem „schnelleren Zugang“ zu Jungen aufgrund seiner „Vorerfahrungen aus der eigenen Kindheit“, die ihn als Mann im Gegensatz zu Frauen für Jungen empfänglicher

machen und der „Schwierigkeit“, mit Mädchen gemeinsame Themen zu finden (L: 112, 116). Im Laufe seiner Narration korrigiert er diese Formulierung: „Vielleicht findet man andere Zugänge, das ist jetzt für mich keine Schwierigkeit, es ist einfach anders“ (L: 118).

Im Hinblick auf die Zugänge zur männlichen Klientel sieht Matthias „die größte Schwierigkeit“ darin, sie vom Sinn geschlechtsspezifischer Arbeit zu überzeugen (M: 37). Samir knüpft daran an, indem er unterstreicht, wie schwierig es sich für ihn gestaltet, ritualisierte Handlungen von Jungen „zu sprengen“, um ihnen alternative Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Um sie zu bewegen, ihre Angst zu überwinden, sich mit ungewohnten Perspektiven auseinanderzusetzen, schafft er Anreize:

„Mittlerweile, das ist auch ein Argument, das ich immer bringe, dass es mittlerweile in der Frauenwelt ganz gut ankommt, wenn ein Mann von sich behauptet, er kann auch kochen“ (S: 11).

Um den Jungen zu ermöglichen, die Rollenmuster zu durchkreuzen, geht er eine „Art Handel“ ein, der nur auf Basis gegenseitigen Vertrauens erreicht wird (S: 17). Die Grenzen des pädagogischen Bezugs liegen auch für Juri, Tim und Kevin in der Erreichbarkeit der Jungen. Eine kontinuierliche Zusammenarbeit wird oft dadurch verhindert, dass Jungen sich in ihren Peers außerhalb des pädagogischen Angebots aufhalten. Die Attraktivität der pädagogischen Angebote muss sich an der Attraktivität lebensweltlicher Angebote sowie der von Unterhaltungsmedien messen. Entweder, so vermuten Juri und Kevin, liegt es am „Bezug zur Straße“, dem Jugendliche großen Wert beimessen, oder an der Faszination von Computerspielen, sodass sie „sich zweimal überlegen, ob sie kommen und was wirklich Cooles erleben“ (J: 27), denn sie „müssen unterhalten werden“ (K: 33). Kevin fühlt sich durch die zunehmende Abwesenheit seiner Klientel in seiner pädagogischen Einflussnahme und letztlich im Umfang seiner jungenspezifischen Angebote eingeschränkt. Er vermutet, dass es bedingt durch die zeitintensive Struktur des jugendlichen Alltags vor allem durch den Besuch der Ganztagschulen, aber auch durch Freizeitangebote von Sport- und Musikvereinen weniger Zeit bleibt, Angebote zu Jungenarbeit wahrzunehmen, „weil sie einfach gar nicht wissen, was sie davon haben“ (K: 47). Er sieht sich im Zwiespalt, einerseits entscheiden zu müssen, wie umfangreich er sein Angebot gestaltet und andererseits das Engagement der Jugendlichen zu betonen, ohne permanent vor ihnen oder deren Eltern dafür zu werben: „Wäre es nicht schön, wenn Ihr Sohn mal wieder ins Jugendzentrum kommt, da hat er doch auch seinen Spaß“ (K: 55). Da Jugendliche viel Zeit in der Schule verbringen, werden der Schulhof oder die

Schülerversammlungen von ihm oder seinen Kollegen dazu genutzt, Werbung für außerschulische Einrichtungen zu machen, sich dabei persönlich vorzustellen und somit Präsenz zu zeigen (K: 95).

Auch Tim bestätigt, dass der Lebensmittelpunkt der Jungen außerhalb der pädagogischen Einrichtung liegt (T:83). Weiterhin bildet die Familie einen Sozialisationsrahmen, der einen stärkeren Einfluss auf Jugendliche ausübt als die Sozialisation innerhalb der geschlechtsspezifischen Angebote (T: 83).

Die bisherige Kritik belief sich auf die Frequentierung der Angebote offener Jugendarbeit, die auf freiwillige Teilnahme setzt. Kommt ein entsprechendes Projekt schließlich zustande, fällt die Beteiligung sehr unterschiedlich aus:

„Ich habe jetzt so zwei sehr starke Kontraste zwischen dem Jugendzentrum A, wo ich eine echt fitte Gruppe habe, mit denen ich auch so ein Festival organisiere. [...] Und andererseits sehe ich so eine Gruppe, im Jugendzentrum G war das vor einem halben Jahr, die sind einfach stinkefaul“ (K: 33).

Verpflichtende sozialpädagogische Projekte, die beispielweise an Auflagen des Jugendamtes gebunden sind, kennen dieses Problem nicht, müssen dafür allerdings mit dem inneren Widerstand der Teilnehmenden rechnen. Obwohl Felix in der freiwilligen offenen Jugend- und Jungenarbeit und kontinuierlichen gruppenorientierten Angeboten einen „riesigen Vorteil sieht“, vermutet er, dass so „an vielen Leuten vorbei“ gearbeitet wird, die grundsätzlich von der Partizipation in einem solchen Angebot profitieren würden (F: 11).

Nicht nur die Fluktuation der Teilnehmenden, sondern auch die sinkende Anzahl der hauptamtlich beschäftigten PädagogInnen gibt Juri mit Blick auf seine Einrichtung Anlass zur Sorge. Seit vier Jahren erlebt er eine Fluktuation der Hauptamtlichen und demzufolge den Ausfall regelmäßiger Angebote für Jungen. Honorarkräfte können die „intensive, kontinuierliche, konstante, strukturierte, reflektierte Arbeit“ der Hauptamtlichen nicht ersetzen (J: 57).

Felix versteht die Ziele der Jungenarbeit insofern als idealistisch, als dass er darin einen hohen Anspruch wiederfindet, eine hohe Herausforderung an die Person des Jungenarbeiters, zu dessen Professionalität es gehört, sich persönlich mit in die Arbeit einzubringen. Dieses Engagement geht über die bloße Vermittlung von Projekt- oder Angebotsinhalten aus seiner Sicht weit hinaus: „Die Anforderungen, die mir da während dem Studium in Texten begegnet sind, die sind schon hart, schon viel“ (F: 17). Dabei nimmt er einen deutlichen Unterschied zwischen Anspruch und Realität im pädagogischen Berufsalltag wahr. Für ihn sollten Inhalte der Jungenarbeit so vermittelt

werden, dass sie „im Idealfall als Bereicherung des Lebens der einzelnen Personen anerkannt werden“ (F: 51). Dieses Ziel bleibt unerreicht, solange eine mangelnde Einsicht der Jungen besteht, dass die jungenpädagogischen Angebote hilfreich für ihre persönliche und berufliche Entwicklung sind. Felix empfiehlt, den Anspruch dahin zu verschieben, dass die Klientel alternative Verhaltensweisen zu ihren bisherigen Rollenmustern entdeckt (F: 51). Zu hohe Zielsetzungen führen auch laut Tim schnell zu Frustration auf Seiten des Jungenarbeiters, weshalb er sich keine konkreten Erziehungsziele setzt und seinen Einfluss auf die Jungen nicht überschätzt – mit Ausnahme an dem Anspruch festzuhalten, ihnen neue Perspektiven zu eröffnen (T: 4). Welche Konsequenzen eine Fehlinterpretation des Angebots haben kann, beweist ein Projekt von Felix: Nach einem Kickboxprojekt fielen ehemalige Teilnehmer vor allem Mitarbeiterinnen gegenüber durch erhöhtes Gewaltpotential auf, was sie durch die gewonnenen Kompetenzen rechtfertigten. Mit solchen Zwischenfällen ist zu rechnen; da ein solches Projekt von der prozesshaften Weiterentwicklung lebt, wird nun an einer „anderen Form von Vermittlung“ gearbeitet.

Das einzige Angebot, von dessen Scheitern berichtet wurde, zeigt ebenso Felix am Beispiel einer Betreuung auf, in deren Verlauf sich der Jugendliche weigerte, sich an die Bedingungen des Jugendamtes und die Vorgaben des Betreuungsangebotes zu halten. Nach mehrfachen Versuchen, den Jugendlichen für die Betreuung zu gewinnen, wurde das Angebot schließlich abgebrochen.

„Ich muss sagen, ich habe da viel Energie, viel Aufwand reingesteckt, und das war auch der Punkt, wo ich dann gemerkt habe, *>hey, scheiße, das ist persönlich eine ganz schöne Herausforderung, sich auf dieser Ebene zu begegnen und mit so einem harten Klienten sich so weit zu öffnen<*, weil man gibt so viel von sich preis, und der hat jeden Angriffspunkt genutzt, da war er gnadenlos und das hat auch wirklich, muss ich sagen, hat keinen Spaß gemacht im Nachhinein“ (F: 11).

Hier wird deutlich, dass pädagogische Professionalität als Jungenarbeiter bedeutet, sich als Person einzubringen und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Offenheit und Distanz zu praktizieren. Da er sich während des Betreuungsverlaufs persönlich öffnete und mit der Absicht eines gelungenen Betreuungsangebotes identifizierte, folgte aus dem Scheitern das Erleben einer persönlichen Enttäuschung, von der er sich mit dem Argument entlastet, dass auch seine KollegInnen keinen Erfolg erzielten:

„Ich habe daraus nur gelernt, dass man auch ganz schön, wenn man sich auf diese Ebene begibt, ganz schön in den Arsch getreten bekommen kann, ohne dass merklich etwas hängen bleibt beim Gegenüber. Und ich war nicht der Einzige, muss ich sagen, der das

versucht hat, weil man hat natürlich auch immer ein Team hinten dran gehabt, es gab regelmäßige, auch kollegiale Beratung in dem Team, wo das natürlich dann auch thematisiert wurde, was da gelaufen ist, und da haben sich auch andere Kollegen dran erprobt, und das ist dann leider genauso gescheitert“ (F: 11).

Felix verleiht seiner Frustration retrospektiv Ausdruck, ist sich jedoch während der Reflexion bewusst, welche Konsequenzen persönliches Engagement haben kann.

Auf der anderen Seite können ambitioniert durchgeführte Projekte auch zu der Einsicht führen, als Jungenarbeiter nicht weiter benötigt zu werden. In diesem Kontext scheint er die Tätigkeit als Jungenarbeiter nur solange als sinnvoll zu erachten, bis er sich an bestehenden Defiziten bei Jungen orientieren kann (F: 9,11).

Nicht immer stimmt der theoretische Hintergrund mit den persönlichen Erfahrungen aus der Berufspraxis überein, „da treffen manchmal Welten aufeinander“, so dass sich nicht alle Verhaltensweisen mit psychoanalytischem Wissen erklären lassen und dadurch der Bedarf nach alternativen Erklärungsmustern entsteht (L: 98). Dies führt bei Felix zum Wunsch nach Absprachen und Supervision, der ähnlich wie Kevin auch eigene Unsicherheiten oder - wie Lars und Tim - den Umgang mit Toleranz thematisiert. Von einem Supervisionsangebot oder einer auf andere Art professionell angeleiteten Reflexionsmöglichkeit verspricht sich Felix inhaltlichen Austausch auch in Arbeitsphasen, die terminlich dicht belegt sind. Er strebt nach Sicherheit in Form von Rückmeldungen zu seiner Arbeit, die ihm helfen, sich als Jungenarbeiter besser einschätzen zu können, um sich kontinuierlich weiterentwickeln zu können (F: 9). Gerade durch das Aufgeben des Anspruchs „perfekt“ zu sein, sieht er die zentrale Herausforderung, an sich zu arbeiten (F: 9). Aus professioneller Sicht fällt es ihm schwer, zu beurteilen, „wie wertvoll oder qualitativ wertvoll“ seine Jungenarbeit ist. Einzig mit seinem Kollegen Samir hält er Rücksprache, ob Inhalte erfolgreich transportiert wurden und welche Veränderungen angestrebt werden sollten. „Wir versuchen uns gegenseitig zu evaluieren, zu unterstützen, was das angeht“ (F: 5). Um weitere Unsicherheiten bezüglich der Qualität des geschlechtsspezifischen Angebotes zu klären, nutzen beide die jährlichen bundesweiten Netzwerktreffen von *Neue Wege für Jungs*. Dort präsentierten sie unter Anerkennung von Fachkolleg*innen erfolgreich ihre Projekte. Beide hatten zunächst die Befürchtung, von „alt eingesessenen Praktikern“ „zerrissen zu werden“. Doch durch die selbstbewusste Darstellung ihrer Angebote stießen sie wider Erwarten auf positives Feedback:

„Das war wie eine kleine Feuerprobe, die natürlich hätte übelst nach hinten losgehen können, aber wir waren gut vorbereitet, haben unser Projekt ganz gut vermittelt“ (F: 17).

Die Befürchtung lag nahe, dass sie Diskussionen mit Praktikern, welche über einen umfangreicheren Theoriekorpus verfügten als Samir und Felix, nicht standhalten konnten. Obwohl der Eindruck bestand, dass Netzwerkpartner*innen „theoretisch und praktisch versierter sind“, kam Felix zu dem Schluss, dass bei einem fachlichen Austausch „mehr Gemeinsamkeiten zu finden sind“ als vielleicht angenommen. „Man könnte von ihm etwas lernen, und vielleicht könnte derjenige von einem selbst ja auch noch etwas lernen“ (F: 17). Die Vorstellung des fachlichen Austauschs führt schließlich zu einer Wahrnehmung von „Gleichwertigkeit“ und damit auch zu einer Form der Selbstakzeptanz als Jungenarbeiter. Aus der Unsicherheit heraus, ob er sich überhaupt als Jungenarbeiter bezeichnen dürfe, wächst der scheinbar diametrale Wunsch diese Unsicherheit nicht zu verlieren, um daraus den Anreiz aufrecht zu halten und sich zu hinterfragen, denn „es wäre schade, wenn ich mich so sicher fühlen würde“. Sein nächster Schritt führt zur bewussten Selbstbeobachtung und der Vergleich zu den Gedanken und Gefühlen der vorherigen Tagungsbesuche (F: 17).

Ihm ist die Akzeptanz der Jugendlichen wichtig, die er dadurch zu verlieren befürchtet, dass er sensible, einfühlsame Seiten zeigt, die vor allem von jungen Männern mit Migrationshintergrund als Schwäche und somit als „Gefahr von Verweiblichung“ ausgelegt werden können, so dass „man wirklich gestärkt sein muss in dem, was man vermitteln will“ (F: 9).

„Wenn die Beziehungen noch nicht so vertieft sind, wird gerade im pubertären Jugendalter dieses starke dominante Männerbild in Gruppen gelebt, wo es sowieso in Gruppen schwer ist, an die Jungs heran zu kommen, außer man hat da schon viel Beziehungsarbeit geleistet. Da muss man schauen, wie man da mit den Einzelnen umgeht und sich auch im Klaren sein, dass man nicht immer jeden erreichen kann“ (F: 5).

Diese Unsicherheiten teilen auch Kevin und Lars im Widerstand, prekäre Themen wie beispielsweise Drogenkonsum oder Übertretung der Altersbeschränkung für PC-Spiele anzusprechen (K: 33, L: 66). Zusätzlich zu dieser Überwindung wird die Schwierigkeit betont, Themen verständlich zu transportieren – sei dies auf sprachlicher oder kognitiver Ebene – da einige Jungen „kognitiv nicht fähig sind, manche Dinge zu verarbeiten“, wonach ihnen im Zweifelsfall zugestanden wird „ok, das ist ein Männlichkeitsbild, da könnte man darüber reden, es funktioniert auch, wenn du es behältst“ (F: 17).

Kritik an geschlechtsspezifischer Arbeit

Lars, Tim, Samir sowie Matthias und Felix betrachten an geschlechtsspezifischer Arbeit fünf wesentliche Aspekte als kritisch:

1. Loslösung von Rollenklischees,
2. Auseinandersetzung mit der Männerrolle,
3. Vermeidung patriarchaler Strukturen,
4. Messbarkeit von Professionalität und
5. Anspruch an Reflexion .

Matthias betont den „Unterschied zwischen der subjektiven Wahrnehmung, der eigenen Lebenswelt und der Gesellschaft an sich“. Er beobachtet „Teile der Gesellschaft, in denen geschlechtsspezifisches Denken noch nicht einmal ansatzweise stattfindet“ (M: 207). Unkommentiert wahrgenommen führt dies zu Stereotypen, die sozial wie medial täglich reproduziert werden.

„Man findet immer noch jeden Tag, dass einem diese Klischees um die Ohren gehauen werden, egal wo und sei es nur als ironisch verpacktes Sonstirgendetwas, und trotzdem weicht es nicht vom Klischee ab“ (M: 207).

Auch Lars nimmt auf gesellschaftlicher Ebene eine Zunahme bipolarer Rollenzuschreibungen wahr, die er zum Beispiel an der farblichen Zuordnung von Modeartikeln für Jungen und Mädchen erkennt. Andererseits kritisiert er auch an sozialpädagogischen Einrichtungen die Verhaftung in Rollenklischees, die durch geschlechtshomogene Räume das Thema Geschlechtlichkeit dramatisieren. Tim sieht Geschlechterstereotype auch von Pädagoginnen durch Automatismen reproduziert, welche patriarchale Strukturen in sozialen Verhaltensweisen abbilden: „Es gibt keine Wurst mehr auf dem Tisch [...]. Es wird in neunzig von hundert Fällen die Kollegin sein, die als erstes steht und geht“ (T:55,). Die Jungenarbeiter betonen in diesem Kontext die Vielzahl gesellschaftlicher Einflüsse, wie soziale Milieus und Erziehung, welche sowohl Jungen als auch Pädagog*innen prägen. Umso relevanter scheinen ein bewusster Umgang und die Loslösung von Geschlecht, sowohl im pädagogischen Handlungsfeld als auch auf konzeptioneller Ebene im Rahmen von Fachveranstaltungen (T: 55, L: 162, S: 18).

„Das Problem ist, das ist genau das, was viele veranstalten, gerade auf diesen Fachtagen oder Fachkongressen: Auf der einen Seite wehren sie sich gegen Zuschreibungen und auf der anderen Seite arbeiten sie genau mit diesen Zuschreibungen; und das macht die

IV Forschungsergebnisse und vergleichende Betrachtungen

Sache manchmal kompliziert. Die sagen, auf der einen Seite wollen sie das ausklammern aber auf der anderen Seite machen sie doch immer weiter damit“ (S: 18).

Samir rät explizit dazu, geschlechtlich konnotierte Rollenbilder loszulassen und sich auf eine authentische Beziehungsarbeit zu fokussieren:

„Über fünfzig Prozent der pädagogischen Arbeit ist Beziehungsarbeit, das ist die erste Anlaufstelle und man sollte nicht immer in diese Beziehungsarbeit gehen mit dem Gedanken: *>Ah, das ist ein Junge, bei dem muss ich so ansetzen, das habe ich auf diesem Fachtag gelernt, mit Jungs muss man in homogenen Gruppen arbeiten<*“ (S: 40).

Auch theoretische Anhaftungen können seiner Ansicht nach einer konstruktiven Beziehungsarbeit im Weg stehen (S: 40). Dennoch scheint für Jungenarbeiter die Auseinandersetzung mit der Männerrolle unumgänglich, um Jungen adäquat begegnen zu können, und, wie Tim ergänzt, dass „professionelle Arbeit“ neben der praktischen Arbeit einen theoretischen Hintergrund beinhaltet (T: 3). Die Entwicklung geschlechtsspezifischer Arbeit ist eng mit der persönlichen Entwicklung der Akteur*innen verbunden und verlangt die Bereitschaft eines Pädagogen, sich persönlich mit den theoretischen Inhalten auseinanderzusetzen, um einen individuellen und balancierten Umgang zu finden. Die Umsetzung einer selbstreflektierten Geschlechtlichkeit, wie sie von einem Sozialarbeiter verlangt wird, ist anspruchsvoll (F: 5). Auch Samir fühlt sich durch die zahlreichen theoretischen Ansätze und Auseinandersetzungen auf Fachtagen und Fortbildungen verwirrt. Insbesondere die Auseinandersetzung mit der Männerrolle stellte für ihn zunächst ein Problem dar, bevor er sich von den geschlechtsspezifischen Zielsetzungen emanzipierte: „Im Laufe der Zeit habe ich mir gesagt, mach dich nicht so verrückt“ (S:7).

Auch Nils stellt eine große Unsicherheit unter Männern fest, die seiner Meinung nach darin begründet liegt, dass Männer dazu „verdammte sind“ sich selbst zu finden, bevor sie für Jungen etwas Beständiges aufbauen können. Nils und Samir ziehen Authentizität im Umgang mit Jungen einer Orientierung an Konzepten vor, da ihrer Meinung nach, „das Authentische“ das ist, „was Jungen wirklich etwas gibt“ (N: 28).

Im Gegensatz dazu mahnt Tim, dass auf politischer und pädagogischer Handlungsebene vermieden werden muss, patriarchale Strukturen zu stützen, was das Konkurrenieren um Opferidentität, um Jungen- bzw. Mädchenarbeit zu begründen, beinhaltet.

„Ich habe keinen Bock als Jungarbeiter ein neues Patriarchat zu eröffnen und zu sagen *>ja, die armen Jungs sind jetzt hier die Unterdrückten, und die Mädchen kriegen alles in*

den Arsch geschoben und die Jungs nicht, und deswegen muss ich mehr für die Jungs machen“ (T: 87).

Seine Forderung kann durch den Kampf um Aufmerksamkeit zwischen den Geschlechtern durch einen individuellen bewussten Umgang über das eigene Geschlecht und die Implikationen von Gender vermieden werden. Vernetzung von Jungenarbeit und paritätische Finanzierung in Relation zu Mädchenarbeit stehen für ihn außer Frage, ebenso wie die prozesshafte Entwicklung dieser Zielsetzungen unter Berücksichtigung „verschiedener Ansätze“ (T: 87). Die Relationierbarkeit im Rahmen der Finanzierung von Jungenarbeit und der sozialpolitischen Begründung geschlechtsspezifischer Angebote setzt Nachweisbarkeit von erzieherischen Erfolgen voraus. Aus diesem Grund hält Matthias die Bezeichnung von Professionalität im Zusammenhang mit Jungenarbeit für „sehr schwierig“, denn „alles, was professionell ist, muss in irgendeiner Form belegbar sein“, doch „das ist bei pädagogischer Arbeit immer ein Problem“ (M: 157). Diese Einschätzung teilt auch Felix: „Vom professionellen Standpunkt aus, finde ich schwer zu beurteilen, was man selbst leistet, was man macht, wie qualitativ wertvoll diese Arbeit ist“ (F: 5).

Juri sieht Erfolge seiner geschlechtsspezifischen Angebote, zweifelt jedoch an deren Messbarkeit. Er beobachtet über den Zeitraum von mehreren Jahren eine Veränderung in der Grundeinstellung der Jungen hin zu mehr Offenheit, Partnerschaftlichkeit und respektvoller Ausdrucksweise (J: 25). Matthias nimmt einen gesellschaftlichen Wandel zu mehr Geschlechtergerechtigkeit wahr und zählt als wichtiges Instrument zur Einschätzung seiner Professionalität die Selbstbeobachtung, um zwischen seiner Rolle als *Pädagoge* und als *Privatperson* zu unterscheiden und so im Idealfall auf objektiver Grundlage zu handeln. „Ich benutze zwar alle Fähigkeiten dazu, die ich als Privatperson habe, aber ich kann es emotional immer noch trennen“ (M: 159). Die Realisierung ist in der pädagogischen Praxis meist nur durch kollegiale Unterstützung möglich, sobald es „schwierig oder persönlich wird“ (M: 163).

Die Trennschärfe zwischen professionell und persönlich motiviertem Handeln spiegelt das Verhältnis zwischen Objektivität und Subjektivität wider. Subjektivität oder eine zu starke Identifikation gilt es für Matthias und Nils zu vermeiden (M: 159). „Meine Professionalität liegt darin, dass ich es versuche, nicht so persönlich zu nehmen“ (N: 48). Lars bezeichnet die Identifikation mit Jungenarbeit aufgrund der eigenen Männlichkeit zwar nicht als „einhundert Prozent professionell“, ist jedoch der Überzeugung, dass Pädagogik ohne den Einfluss persönlicher Erfahrung nicht gelingt (L: 25). Identifikation gilt für Felix als Bedingung für persönliche Entwicklung in und außerhalb des Berufsfeldes (F: 37).

Da Jungenarbeit bedeutet, das eigene Rollenbild vorzuleben, welches „man aufgrund seiner eigenen Biographie natürlich extrem reflektiert haben muss“ (F: 9), gehört die Reflexion der persönlichen Rolle zur eigenen Professionalität. Den Raum für diese Reflexion bieten Freizeit, Supervisionen oder kollegiale Beratung (T: 63). Einen Anspruch an kontinuierliche, kritische Selbstreflexion in Verbindung mit Offenheit gegenüber „teilweise problematischen Jugendlichen“ ruft zunächst Widerstand hervor, wird jedoch als Gelegenheit verstanden, sich prozesshaft weiterzuentwickeln (F: 9).

Kritik an der gesellschaftlichen Entwicklung

Grundsätzlich plädieren alle befragten Jungenarbeiter für einen multiperspektivischen Blick auf geschlechtsspezifische Problemlagen. Autoaggressives Verhalten bei Mädchen und erhöhte Gewaltbereitschaft bei Jungen sind ihrer Meinung nach nicht allein auf geschlechtsspezifische Ursachen zurückzuführen (L: 156, S: 17). Die Debatte um schulischen Leistungsunterschied hält Lars für „hochgeputzt“ und irrelevant, und stellt damit in Frage, ob „jede Menschlichkeit reflektiert werden“ muss (L: 150). Der starre geschlechtsspezifische Rahmen in der Jugendarbeit wird kritisiert und für eine Öffnung zwischen Jungen- und Mädchenspezifika plädiert (L: 156). Das bedeutet die Geschlechterpolaritäten „ausklammern“ zu können, um „andere wesentliche Dinge zu thematisieren“ (S: 18) und zu erkennen, dass „Unterschiede da sind, aber das nicht zwingend zu einem Ergebnis führen muss, sondern man das schon der individuellen Beziehungsarbeit überlassen kann“, mit dem Ziel, auf Gemeinsamkeiten hinzusteuern (M: 103).

„Gesellschaftlich haben wir längst den Punkt erreicht, an dem eine Zusammenarbeit wieder notwendig und auch sinnvoll ist, und wo Abgrenzung nur noch in dem Fall wichtig und notwendig ist, wo Übergriffigkeit oder Regelverletzung im geschlechtsspezifischen Zusammenhang herrschen. Da ist nach wie vor Abgrenzung notwendig [...] in beide Richtungen [...]. Und es ist auch nichts, was sich widerspricht“ (M: 105).

Eine weitere Unterscheidung fällt jedoch auf, welche über die Klientel getroffen wird. In dem von Felix genannten Beispiel zeigt er, dass sein Verständnis von gelungener Jungenarbeit bedeutet, dass vor allem Projekte für *auffällige* Jugendliche initiiert werden. Da diese sich nicht in demselben Angebot auffanden, in dem „vernünftige“ männliche Jugendliche teilnahmen, steht Felix einer ambivalenten Haltung gegenüber, zum einen der Begrüßung der Erkenntnis, dass der erzieherische Auftrag bereits erreicht ist, zum anderen attestiert er sich, als Pädagoge nicht gebraucht zu werden.

Dieser Haltung entspricht Kevins Aussage, der sich als Pädagoge das Ziel der jugendlichen Selbstverwaltung des Jugendzentrums setzt. Mit dem Resümee „was natürlich blöd ist, weil man dann keinen Job mehr hat“ beschreibt er ein berufliches Dilemma, Jugendliche zu Selbstverantwortung zu erziehen.

Tim und Lars kritisieren sowohl die wirtschaftlichen, als auch die politischen Einflüsse, die je nach Nation stark religiös geprägt sein können.

„Wir sagen zwar, das geht hier um soziales Lernen, aber im Endeffekt ist das Ziel, das hinter der Arbeit steckt, zumindest vom Formalen her, die verwertbar zu machen für unser Wirtschaftssystem“ (T: 39).

Das politisch motivierte Ziel, Employability herzustellen, wird von keinem der Jungenarbeiter geteilt. Sie verstehen ihre Arbeit zwar auch als Förderung von Kompetenzen, die implizit für einen erfolgreichen Berufseinstieg nützlich sind, aber sie sehen ihren pädagogischen Auftrag vorrangig in Beziehungsarbeit und besitzen somit eine andere Intention. Politisch sieht sich Jungenarbeit immer noch einem hohen Rechtfertigungsdruck ausgesetzt (M: 25). Diese Begründungsleistung wird verstärkt auch vom Klientel verlangt: Die Etablierung von Ganztagschulen verbunden mit einem engmaschig verplanten Freizeitverhalten wirkt sich laut Kevin erheblich auf die Frequentierung von Angeboten der Jugendarbeit und damit auch auf geschlechtsspezifische Angebote für Jungen aus (K: 51). Jugendliche planen seiner Ansicht nach ihr Freizeitverhalten gezielt und ihr Interesse für das Jugendzentrum schwindet, „weil sie einfach gar nicht wissen, was sie davon haben“ (K: 47). Diese Entwicklung nimmt für Kevin in den nächsten fünfzehn bis zwanzig Jahren so sehr zu, dass sich Jungenarbeit ebenso wie Sportvereine und Anbieter ehrenamtlichen Engagements in der Konsequenz überlegen müssen, wie sie ihre Zielgruppe erreichen (K: 89).

4.2.3.3.2 Zukunftsperspektiven

Gesellschaftliche Entwicklung

Nach Beobachtungen der Interviewpartner entfaltet sich die gesellschaftliche Entwicklung bezüglich der sozialen Kategorie *Geschlecht* zu größerem Verständnis und mehr Verständigung zwischen den Geschlechtern, gleichwertiger Wahrnehmung und dem Abbau von Stereotypen (M:171).

IV Forschungsergebnisse und vergleichende Betrachtungen

„Auf der anderen Seite sollte man es halt auch nicht zu weit treiben und nicht zu sehr darauf bestehen, das ist jetzt Jungen- und das ist jetzt Mädchenarbeit“ (L:164).

Für Samir bleibt die gesellschaftliche Entwicklung spannend, obgleich er nicht abschätzen kann, wohin diese führt, da der Diskurs sehr breit und vielschichtig geworden ist und er seinen Einfluss darauf anzweifelt.

„Deswegen bin ich, glaube ich auch, viel zu wenig Gesellschaftswissenschaftler bzw. Soziologe. Ich kann ja halt wirklich nur aus bestimmten Teilbereichen, die ich kenne, oder mit denen ich arbeite, berichten; und ich muss sagen, es gibt viele positive Entwicklungen“ (S: 38).

Dazu zählt er beispielsweise den Wahlsieg einer Bundeskanzlerin und persönliche Beobachtungen, die er jedoch unkonkret lässt.

„Ich kann halt wirklich nur von meinem Standpunkt aus gehen und so leben, wie ich lebe oder es so vorlebe, wie ich lebe als Pädagoge, auch den jungen Menschen und ich hoffe nur, dass es für beide Seiten gerecht und fair abläuft, [...] eine win-win-Situation“ (S: 38).

Jungenarbeit steht im Kontext der Emanzipationsbewegung und zwar sowohl von Frauen als auch von Männern. Das bedeutet in der Umsetzung: Arbeit mit Jugendlichen, an Jugendlichen und an sich selbst als Jungenarbeiter (T:87). Damit beschreibt Tim nicht nur die Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Arbeit auf die gesellschaftliche Entwicklung, sondern im Gegensatz zu Samir auch das Bewusstsein über seinen beruflichen wie persönlichen Einfluss.

Entwicklung der geschlechtsspezifischen Arbeit

Mit der Entwicklung der geschlechtsspezifischen Arbeit sind folgende Zukunftsperspektiven verbunden:

1. Entwicklung im Allgemeinen,
2. Forderung nach größerem Bewusstsein für Jungenarbeit,
3. Vernetzung der Jungenarbeit,
4. Stärkere Finanzierung und
5. Offenes Angebot.

Nils plädiert für eine größere Wertschätzung gegenüber männlichen Qualitäten, die durch geschlechtsspezifische Arbeit erreicht werden kann. Er unterscheidet dabei das Ziel, Jungen zu Verantwortung für die Gemeinschaft zu erziehen sowie sie „zu sozial

angepassten Wesen zu machen“ (N: 42). Er findet es „wunderbar“, ein Mann zu sein und ist fest davon überzeugt, „dass sich der Weg dahin, ein glückliches Mannsein zu entwickeln“ sowohl für die Gesellschaft als auch für sich selbst, „absolut lohnt“ (N:57). Dabei sei auf die Empathiefähigkeit der Männer verwiesen, die in der Sozialen Arbeit tätig sind und bereits dadurch nicht mehr einer stereotypen Sicht auf Männlichkeit entsprechen, wodurch geschlechtsspezifische Arbeit erst möglich wird (M:81). Nach der sozialpolitischen Fokussierung auf die Emanzipation der Frau wird eine pädagogische Sicht auf Jungen und Jungenarbeit wahrgenommen, die stark tabubesetzt zu sein scheint:

„Was ich immer wieder sehe oder höre oder mitkriege oder lese, es werden Jungen benachteiligt im schulischen Kontext, das kriege ich schon mit, würde mich aber schwertun, meine Meinung kundzutun“ (L: 148).

Juri stellt fest, dass die Frage, nach den tatsächlich Benachteiligten ein „sehr spannendes“ aber auch „sehr schwieriges Thema“ darstellt, was unmittelbar mit Jungenarbeit und ihrer Positionierung gegenüber dem weiblichen Geschlecht zusammenhängt (L:148). Ein konkretes Beispiel liefert der Vergleich der Beteiligung bei Mädchen- und Jungenaktionstagen, deren Teilnehmerzahl bei Jungen entwicklungsbedingt niedriger ausfällt. Dies liegt daran, dass der Mädchenaktionstag vorher gegründet wurde und bereits im „allgemeinen Bewusstsein“ etabliert ist (M:197). Diese Beobachtung impliziert den Wunsch nach einer andauernden Ausrichtung auf Jungenarbeit unter der Berücksichtigung der Prozesshaftigkeit oder wie Kevin explizit äußert, einer Zunahme von Jungenarbeit (K:85). Diese kann laut Juri durch eine Aufwertung der bereits in der offenen Jugendarbeit integrierten Jungenarbeit geschehen. Er sieht bereits bei Kindern im Alter von neun bis zwölf Jahren einen hohen Bedarf an jungenspezifischen Projekten, um Grundlagen zu legen für „Akzeptanz, Offenheit, Rollensicherheit und die eigene Möglichkeit eines Jungen, an der Identität zu basteln“, ohne „von Moral abhängig zu sein“. Horteinrichtungen und Kinderhäuser sollten vermehrt darauf achten, jungenspezifische Projekte bereits in diesem Alter anzubieten, was einer „Aufwertung des Geschlechts“ entspricht und somit „einer Chance, an dem eigenen Geschlecht zu basteln, selbstständig, kreativ, mit Impulsen von Jungenarbeitern“. Die Offenheit der Kinder und die Beobachtung positiver Entwicklungen bestärken ihn in diesem Wunsch (J: 131). Seine Empfehlung lautet daher „einmal wöchentlich Jungenarbeit für alle offenen Kinder- und Jugendhäuser für Kinder zwischen sechs und zwölf“ Jahren anzubieten (J:139).

Da er von weiterem Entwicklungsbedarf in der geschlechtsspezifischen Arbeit ausgeht, steckt sich Matthias das Ziel, darauf zu achten, „dass es überhaupt geschlechtsspezifische Arbeit gibt“. Gerade auf politischer Ebene gilt es, geschlechtsspezifische Arbeit zu rechtfertigen und auf pädagogischer Ebene, den Arbeitskreis Jungenarbeit in gleichem Maße zu unterstützen, wie seine Kolleginnen den Mädchenarbeitskreis, damit im Landkreis die geschlechtsspezifische Arbeit erhalten bleibt (M: 197). Um die Emanzipationsbewegung und zwar sowohl von Frauen als auch von Männern auszubauen, hält Tim die Vernetzung der Jungenarbeit für unumgänglich. Als Mitglied eines Jungenarbeitskreises sieht er diese zwar auf kommunaler Ebene gegeben, jedoch auf Landesebene ausbaufähig und begrüßt somit die Gründung einer hessischen Landesarbeitsgemeinschaft, um dem Beispiel Nordrhein-Westfalens zu folgen und regelmäßig Fachtagungen anzubieten (T: 87). Durch *Neue Wege für Jungs* entstand bereits eine bundesweite, überregionale Plattform, auf der sich Einrichtungen zu Jungenarbeit vernetzen und sich einmal jährlich auf einem Netzwerktreffen zu festgelegten Themenschwerpunkten austauschen. *Neue Wege für Jungs* bietet für Samir und Felix ein System, in dem man sowohl voneinander lernt, aufeinander aufbaut als auch miteinander arbeitet. Sie hoffen auf weitere Angebote, um aktiv an dem Entwicklungsprozess zu partizipieren (F:51).

Die Gewinnung finanzieller Unterstützung für Jungenarbeit führt neben dem politischen Rechtfertigungsdruck nicht selten zu einem ökonomischen Konkurrenzverhältnis zu Mädchenarbeit, da Fördergelder von Seiten der Jugendförderung nicht ausreichen, um geschlechtshomogene Jungen- und Mädchenarbeit umzusetzen. Die Bestrebungen von Jungenarbeit richten sich daher auf eine paritätische Verteilung (T: 87) oder führen, wie Matthias aufzeigt, zu pragmatischen Lösungen, wonach auch weibliche Fachkräfte Jungenarbeit durchführen, worin die geschlechtsspezifischen Arbeitskreise in dessen Landkreis keinen Widerspruch sehen. Dabei stellt er bewusst in Frage, ob geschlechtshomogene Jungen- und Mädchenarbeit sinnvoll und notwendig ist. Die Fragestellung ist im Diskurs immer noch aktuell, weiterhin ungelöst und bietet deshalb Entwicklungspotential (M:39).

Kevin hingegen befürwortet nachdrücklich die Relevanz geschlechtshomogener Arbeit als Ausgleich zum geschlechtsheterogenen Setting in der Schule (K:87).

Auch Lars hält aufgrund unterschiedlicher Entwicklungen Jungenarbeit in Abgrenzung zu Mädchenarbeit für notwendig, deutet jedoch metaphorisch, dass die Grenze leicht zu überbrücken sei: „Dazwischen ist ein klarer Schnitt. [...] vielleicht ein ganz kleiner Zaun, den man immer wieder überschreiten kann, wenn man das möchte“ (L:164).

Matthias sieht gesellschaftlich den Punkt erreicht, an dem „eine Zusammenarbeit notwendig und sinnvoll ist“ und Abgrenzung für wichtig, sobald „Übergriffigkeit oder Regelverletzung im geschlechtsspezifischen Zusammenhang herrscht“. Grundsätzlich hält er eine gegenseitige Abgrenzung für notwendig, was sich jedoch nicht widerspricht und zu einer Verständigung über die Zusammenarbeit und einen jährlichen Austausch zwischen Mädchen- und Jungenarbeitskreisen führt (M: 39, 105).

Der kooperativen Annäherung auf fachlicher Ebene entspricht der Wunsch nach Kooperation zwischen Pädagoge und Zögling auf der Beziehungsebene. Felix sieht die wesentliche Aufgabe von Jungenarbeit in wechselseitiger Anerkennung ohne die Absicht, Jungen „komplett umzukrempeln, um ihre Persönlichkeit in Frage zu stellen“, sondern darin, ihnen Angebote zu vermitteln, „an denen sie sich selbst messen können, an denen sie sich eventuell orientieren können, die ihnen die Chance bieten“, sich unter geschlechtsspezifischen Fragestellungen selbst kennenzulernen. Felix wünscht sich, dass sowohl bei den Jugendlichen als auch bei den Sozialpädagog*innen eine Identifizierung stattfindet mit dem Ziel „einer fruchtbaren Beziehungsarbeit, die im Idealfall beiden Spaß macht“ und für beide Parteien Lernerfolge bietet (F:51).

Berufliche und persönliche Entwicklung

Die beruflichen Zukunftsperspektiven der Interviewpartner unterscheiden sich in drei Dimensionen: der *Handlungsebene*, der *Klientel* und des *Themas*. Drei Jungenarbeiter zeigen Gemeinsamkeiten bezüglich der Ebene, der Klientel und des Themas geschlechtsspezifischer Arbeit. Tim und Matthias sehen als Hauptamtliche in der offenen Jugendarbeit kontinuierlichen Bedarf an Jungenarbeit, werden sich weiterhin im Jungenarbeitskreis sowie der Planung und Organisation jungenspezifischer Angebote engagieren (T: 75, M: 67). Kevin beabsichtigt Jungenarbeit in Form seines Nebenjobs weiter zu führen, um während des Lehramtstudiums Praxisnähe aufrecht zu halten und den Kontakt zu Jugendlichen nicht zu verlieren (K: 57). „Vielleicht wenn ich Lehrer bin, dass ich das dann immer noch mach [...] dann kann ich mir vorstellen, dass ich das auch noch mit fünfzig mache“ (K: 83). Auch aus den Interviews mit Samir und Felix lässt sich ableiten, dass sie keine berufliche Veränderung beabsichtigen. Sie unterscheiden sich von den zuvor genannten jedoch dadurch, dass Samir sich nicht explizit äußert und Felix die temporäre Beschränkung des laufenden Projekts und die ungewisse Finanzierung zukünftiger Angebote hervorhebt. Unabhängig davon, ob ihm der Auftrag gelingt, sich weiterhin beruflich mit dem Thema Geschlecht

auseinanderzusetzen, wird er sich ihm privat widmen, da es auch für weitere seiner Einsatzgebiete, wie beispielsweise die Grundschule, Relevanz besitzt (F:13).

Juri hebt sich von den fünf vorherigen Entwürfen ab, da er sich perspektivisch eine Veränderung der Klientel und der Handlungsebene vorstellt. Er möchte seine Tätigkeit in der offenen Jugendarbeit zunächst um vier bis fünf Jahre verlängern: „Es tut mir hier gut und ich denke, es tut auch den Jungen und auch den Mädchen gut“. Einen Richtungswechsel hin zur Arbeit mit Jugendlichen zwischen zwölf und achtzehn Jahren schließt er jedoch nicht aus. Dies beinhaltet auch konzeptionelle Arbeit auf fachlicher Ebene, da er beobachtet, dass Jugendliche in diesem Alter schwer erreichbar sind (J:115).

Eine noch deutlichere Veränderung nimmt Nils wahr, der Klientel, Handlungsebene und den thematischen Schwerpunkt seiner Arbeit verändern wird, um sich in der Seelsorge und Männerarbeit zu engagieren. Nach Beendigung seines Studiums wird er als Pfarrer mit unterschiedlicher Klientel arbeiten, darunter auch mit Männern. Gerade in der Männerarbeit sieht er Entwicklungsbedarf. „Ich glaube, dass wir noch viel vorhaben, was Männerarbeit angeht, das ist ganz wichtig“ (N:29).

Lars ist der einzige der Befragten, der sich sicher ist, nach seinem Promotionsstudium sowohl die Handlungsebene, die Klientel als auch und den thematischen Schwerpunkt seiner Arbeit grundsätzlich zu wechseln. Zunächst wird er seine ehrenamtliche Tätigkeit im Umfang von etwa vier Zeitstunden pro Woche weiterhin mit seiner Promotionsstelle an der Universität vereinbaren. Nach der Promotion strebt er „die therapeutische Richtung“ an „mit schwer erziehbaren Jugendlichen, mit psychisch kranken Jugendlichen und Kindern“ (L:112).

Die Beschäftigung mit Jungenarbeit wird grundsätzlich als persönlicher Gewinn wahrgenommen. Nils und Felix betonen von allen Befragten am nachdrücklichsten die Auswirkungen auf ihre persönliche Entwicklung, wobei Nils diese mit seiner *spirituellen Haltung* und Felix mit wachsender *Professionalität* verbindet (N: 22, F: 49). Felix hofft dabei auf einen herausfordernden Entwicklungsprozess, der bis zum Ende seiner „sozialpädagogischen Laufbahn nie ganz zum Erliegen kommt“ und ihn „zum Nachdenken anregt“, über den Inhalt seiner Arbeit als auch darüber, wie er sich selbst daran bemisst (F: 49). Neben der Reflexion der eigenen Biographie, die auch bei Nils sehr ausgeprägt wiedergegeben wird, nimmt Felix als einziger Interviewpartner eine Metaebene ein und reflektiert die Bedeutung des Interviews in Bezug auf seine Professionalität.

4.2.3.3.3 Metareflexion

Felix bilanziert, zum ersten Mal ein Interview mit solchem Umfang geführt und mehr über sich gelernt zu haben, als er vor Antritt des Interviews vermutete. Weiterhin verweist er auf Kenntnisse über Interviews im Studienzusammenhang: „Im Idealfall lernt auch der Interviewte, wächst daran, lernt etwas daraus“ (F: 49).

„Weil ich gerade merke, dass ich hier viele Sachen zusammenführe, die ich mir vorher noch gar nicht so bewusstgemacht habe“ (F: 11).

Eine bewusste Reflexion in Bezug auf die eigene Biographie ist ihm bis zum Zeitpunkt des Interviews fremd. „Die Frage, wann ich denn den ersten Schritt da weggemacht habe, die habe ich mir eben zum ersten Mal gestellt“ (F: 13). Damit bezieht er sich auch auf den biographischen Wendepunkt, an dem er anfang, sich vom Einfluss der elterlichen Erziehung zu lösen und sich zu verändern, um sich ein „Netzwerk von Erfahrungen“ aufzubauen. Rückblickend empfindet Felix ein „positives Angestrengtsein“, die Leistung vollbracht zu haben, selbständig in die Tiefe gegangen und konkret gewesen zu sein, obwohl sich die Mehrzahl seiner Antworten erst aus dem Zusammenhang ergaben und bis zu diesem Zeitpunkt unbewusst blieben. Zusätzlich hebt er die Gelegenheit hervor, die eigene Arbeit dadurch evaluieren zu können und wünscht sich „mehr davon“. „Es hat mir, darüber hinaus, dass es anstrengend war und dass ich etwas daraus gelernt habe, auch Spaß gemacht“ (F:49). Für Felix stellt Jungenarbeit ein Thema dar, das „über den reinen Auftrag vor Ort“ hinausgeht und für ihn bereits in anderen Berufen präsent war. Obwohl er sich mit der „ganz bewussten Auseinandersetzung“ und „dem bewussten Auftrag von meinem Arbeitgeber, Jungenarbeit zu leisten“ konfrontiert sieht, sieht er sich nach eineinhalb Jahren noch am Anfang (F: 13). Für sich hat er den Zeitpunkt erreicht, „an dem man sich wirklich mit Jungenarbeit oder mit sich selbst auseinandersetzt“, um „Jungenarbeit erfolgreich“ anzubieten.

„Das ist der Punkt, wo jeder irgendwann einmal hingerät, sich die Frage zu stellen, was ja auch wichtig ist und für einen selbst natürlich auch interessant. Man darf nur keine Angst haben, vor der eigenen Biographie zurück zu schrecken. Wichtig ist, dass man wenigstens ein gesundes Selbstbewusstsein hat, auf Basis dessen man selbstkritisch mit sich umgehen kann und muss – gerade in Fragen natürlich, die die eigene Männlichkeit betreffen“ (F:13).

Abschließend lässt sich festhalten, dass in den Aussagen aller acht Interviewpartner das Bewusstsein um *Reflexion als zentrales Element beruflicher und persönlicher Selbstvergewisserung* erkennbar ist, jedoch explizit nur in der Narration von Felix vorgefunden wird. Deutlich hierbei wird vor allem, dass dessen *berufliche* und *persönliche* Rolle in einem reziproken Verhältnis stehen. Seine Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln ist an die Bereitschaft zu Reflexion gekoppelt. Durch die Auseinandersetzung mit seiner eigenen Biographie und dem Wunsch, sich „weiterhin mit dem Thema privat durch irgendwelche Artikel oder Seminare weiter zu bilden“ wird deutlich, wie sehr sich Felix mit seiner Arbeit „identifizieren möchte“, da sie „ein Teil von mir ist, den ich nie ganz von mir abgrenzen kann“ (F:11).

4.3 Theoretische Generalisierung

Die drei Strukturdimensionen der vorliegenden Arbeit *Gesellschaft und Geschlecht*, *Biographie* und *Professionalität* wurden entsprechend der genannten Reihenfolge mit dem Verweis auf *Gender-Aspekte ausgerichtetes Wissen*, *Selbstkompetenz* sowie *Praxiskompetenz* dargestellt (vgl. Kunert-Zier 2005). Diese Perspektiven verweisen auf Qualitäten¹⁴⁸ professioneller Selbstbeschreibung unter Einbezug der Genderperspektive:

1. Gesellschaft und Geschlecht – genderbezogenes Wissen
2. Biographie – genderbezogene Selbstkompetenz
3. Professionalität – genderbezogene Praxiskompetenz

Die Ergebnisse der Interviewauswertung orientieren sich an dieser Reihenfolge und werden nachfolgend in Relation zum fachlichen Diskurs gestellt. Dabei werden die theoretischen Bezüge und die Gliederung der Arbeit auf das Interviewmaterial bezogen.

Gesellschaft und Geschlecht – genderbezogenes Wissen

Die befragten Jungenarbeiter nutzen interdisziplinäre Theorien zur Entstehung von Geschlechtsunterschieden aus den Bereichen der Biologie, Psychologie und Sozialisation. Sie differenzieren Unterschiede bei Mädchen und Jungen im Bereich der persönlichen Bedürfnisse und Interessensgebiete, der Beziehungsfähigkeit und des verwendeten Sprachcodes. Besonders bei Jungen fällt im Gegensatz zu Mädchen ein höherer Grad an Selbstpräsentation, aber auch an Perspektivlosigkeit auf. Ebenso die Orientierung an Rangordnungen untereinander sowie die Form des Wettkampfes als Bestandteil der Identifikation mit Männlichkeit. Jungen, die ihr Verhalten an Maßstäben der sogenannten *traditionellen Männlichkeit* ausrichten, stehen als Heranwachsende einem Dilemma gegenüber: Einerseits gilt die Akzeptanz der eigenen Schwäche und Sensibilität als unmännlich, andererseits wird die Demonstration von Überlegenheit und Stärke im pädagogischen Kontext oft sanktioniert (K: 75; T: 43; J: 23, 13; N: 24). Hier wird auf einen weiteren Unterschied zwischen den Geschlechtern verwiesen, der sich im Umgang pädagogischer Fachkräfte mit Mädchen und Jungen als Klientel bemerkbar macht. Dies betrifft zum einen die Wahrnehmung eines Generalverdachtes

¹⁴⁸ Dass diese Qualitäten nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind, zeigt sich am Beispiel der sich inhaltlich überschneidenden Auswertungskategorien Biographie und Professionalität.

gegenüber Männern im Allgemeinen, und stellvertretend gegenüber den Jungen sowie einem daraus abgeleiteten gröberen Umgang von Pädagoginnen mit Jungen (J: 79, N: 31). Darüber hinaus wird bei Jungen beobachtet, dass die Präsenz weiblicher Fachkräfte als stellvertretende Instanz der Mutterrolle und somit als Über-Ich interpretiert werden kann (T: 3). Winter (2014: 13) weist darauf hin, dass die „Lebenswirklichkeit von Jungen“ durch Frauen beeinträchtigt wird, die Bilder traditioneller Weiblichkeit (etwa in Koppelung mit Aufopferung, Mütterlichkeit bzw. Fürsorglichkeit) reproduzieren und kindliche Räume dadurch einschränken.

Bei jungenspezifischen Angeboten, welche von Jungenarbeitern durchgeführt werden, liegt die Betonung auf der Ermöglichung eigener Erfahrungs- und Reflexionsräume, nicht in der Erziehung oder Vorgabe erstrebenswerter Männlichkeiten, was den formulierten Zielen von Jungenarbeit entspricht (vgl. Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004). Durch das gezielte Aufsuchen *männlicher* Ansprechpartner im geschlechtsheterogenen Betreuer*innenteam wird neben dem zentralen Thema des *gelungenen Junge- und Mannseins* deutlich der Bedarf an *männlichen* Jungenarbeitern signalisiert (L: 44; J: 3; N: 40). Dies deckt sich mit Sturzenheckers Forderung an Jungenarbeit, worin er auf die „die Dominanz weiblicher und das Fehlen männlicher Bezugspersonen in der Sozialisation von Jungen“ hinweist, was „durch pädagogischen Kontakt zu Männern [...] zu relativieren“ sei (Sturzenhecker 2008: 190). Dem von Boldt (2004) empfohlenen, individuellen, alters- und lebensweltorientierten Blick auf die Klientel sowie die Relevanz von Beziehungsarbeit wird bei der beruflichen Auseinandersetzung der Jungenarbeiter mit prekären Aspekten traditioneller Männlichkeit wie Sucht- und Gewaltverhalten sowie der Berufs- und Lebensplanung entsprochen. Dies gilt auch für die Prinzipien der Jungenarbeit nach Boldt (2004) – die sich in der Beschreibung des Angebots der Jungenarbeiter wiederfinden: *männliche Leitung, geschützter Raum, Verschwiegenheit, Klarheit, Freiwilligkeit und Handlungsorientierung*. Ebenso lassen sich die Ergänzungen dieser Prinzipien um die Faktoren *Erlebnisorientierung, Beziehungsarbeit, Ressourcenorientierung* und *ethnologischer Dialog* aus den beruflichen Selbstbeschreibungen herausfiltern (vgl. Boldt 2004; Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004, Budde 2012). Dem Umgang von Jungen mit erwachsenen Männern wird hierbei hohe Bedeutung beigemessen. Die eigene Geschlechtszugehörigkeit wird als wichtiges Kriterium für die Qualifikation zu

Jungenarbeit betrachtet.¹⁴⁹ Eine Überbetonung der Person des Jungenarbeiters kann hierbei nicht festgestellt werden (vgl. Cremers 2012), umso mehr findet jedoch eine Auseinandersetzung mit (persönlichen) Männlichkeitskonzepten statt und fließt in das konkrete Berufshandeln ein (vgl. Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004). Gleichzeitig wird betont, dass Beziehungsarbeit und individuelle Betrachtung unabhängig des Geschlechts der Kinder und Jugendlichen zu einer zunehmenden Auflösung geschlechterstereotypen Verhaltens untereinander sowie zwischen Pädagog*innen und Klientel führt, was letztlich das Ziel geschlechtsspezifischer Arbeit bildet (M: 76). Nils' Feststellung, der engen Verwobenheit der Themen *Jungen*, *Jungenarbeit* und *Mannsein*, die letztendlich einen Komplex bilden (N: 29), entspricht deren zunehmender Vernetzung auf pädagogischer wie politischer Diskurs- und Handlungsebene.¹⁵⁰

Biographie – genderbezogene Selbstkompetenz

Die Entwicklung der eigenen (Geschlechts-)Identität wird mehrheitlich als fließend und prozesshaft wahrgenommen, beispielhaft von Erlebnissen flankiert, anstatt konkret an diese gebunden zu sein. Retrospektiv wird die Herausbildung einer männlichen Geschlechtsidentität entweder als Reaktion auf die Anforderungen der Umwelt (K: 71), als jahrelang aktives Aussortieren beschrieben (S: 20) oder bewusst in Verbindung mit Erfahrungen wie Integrationserfolge durch Sport gebracht (J: 3). Der Familie als Sozialisationsinstanz für die eigene Entwicklung wird in den Narrationen im Gegensatz zu außerfamiliären Instanzen, wie beispielsweise Schule oder Peers, wenig Bedeutung beigemessen. Dennoch fällt auf, dass von Felix sowie Lars und explizit von Nils das Vater-Sohn-Verhältnis thematisiert wird, welches bei allen anderen Jungenarbeitern ausgeklammert bleibt. Als Vorbilder galten vor allem erwachsene Personen, darunter auch Lehrer*innen, die nicht aufgrund Ihres Geschlechtes, sondern vielmehr durch ihre Offenheit und Stärkung des Selbstwertgefühls in Erinnerung bleiben.

Weiterhin wird deutlich, dass sich beim Umgang mit Peers in *geschlechtshomogenen* Gruppen hauptsächlich Beschreibungen von Aktivitäten finden, in denen zum einen durch den Beweis von Mut, Kraft und Geschicklichkeit bei bewegungsintensiven Sportarten oder Jungenstreichen nach *Anerkennung* gestrebt wird, zum anderen nach

¹⁴⁹ Im Fall von Kevin dient die Selbstverortung der eigenen Person zum männlichen Geschlecht als Ausschlusskriterium einer einwandfreien Übernahme pädagogischer Verantwortung im Kontext geschlechtshomogener Mädchenarbeit (K: 75).

¹⁵⁰ Mehr Informationen zur Vernetzung der Männer- und Jungenarbeit vgl. Teunert 2012.

Gemeinschafts- und Selbsterleben durch die Teilnahme an Abenteuerzeltlagern, Aufenthalt in der Natur oder gemeinsamen Handwerkens (N: 40, L: 29, J: 3, T: 15). Bei Aktivitäten in *geschlechtsheterogenen* Zusammenhängen, wie dem Freundeskreis, bei der Ausübung eines Ehrenamtes oder auch bei musischen Auftritten, wird das Thema Geschlecht entweder ausgeklammert (M: 145, L: 56, K: 71) oder als Anstoß für die Entwicklung von Wertemaßstäben wie Offenheit, Vielfalt und Gerechtigkeit interpretiert (J: 99).

Biographische Rekonstruktionen der Jungenarbeiter verweisen auf Stationen und Beziehungen im Entwicklungsprozess, die sie retrospektiv geprägt haben, jedoch keine konkrete Zuordnung auf die Herausbildung ihrer (Geschlechts-)Identitäten bieten. Die Identitätsentwicklung wird grundsätzlich als unbewusst beschrieben, als „ein Gesamtrauschen, das dann irgendwie dazu geführt hat“ (T: 31) oder wie im Fall von Matthias als bewältigte Herausforderung nur angedeutet wird (M: 114). Die Vermeidung, Bewältigungsstrategien zu benennen, lassen die Interpretationen zu, dass diese nicht *bewusst* wahrgenommen werden, die Interviewsituation zu ungewohnt ist oder das umfangreiche Thema *Jungenarbeit* zu sehr fokussiert wird, in dessen Kontext sich die Interviewpartner nur sporadisch oder erst im Rückblick auf das Interview biographisch verorten.

Als wesentlich für die *Jungenarbeit* ist schließlich die *Beziehungsebene* zu nennen, auf der die Jungenarbeiter durch biographische Rekonstruktion eigener riskanter Verhaltensweisen Verständnis gegenüber den prekären Verhaltensweisen männlicher Jugendlicher begründen und entdramatisieren (T: 15).

Professionalität – genderbezogene Praxiskompetenz

Die Darstellung der Aussagen zu Professionalität, wird im thematischen Vergleich in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil, *Jungenarbeit als Feld institutioneller Professionalisierung*, wird zwischen drei Zielhorizonten differenziert: den *pädagogischen*, den persönlichen und den *politischen* Zielen. Fürsorge, die Vermittlung demokratischer Werte und Förderung sozialer Kompetenzen stehen als *pädagogische* Ziele im Vordergrund. Das Prinzip der Freiwilligkeit, des geschützten Raumes und der Geschlechtshomogenität sind dabei maßgeblich. Neben dem Erziehungsauftrag stehen Bildungsangebote, welche das soziale Miteinander ebenso berücksichtigen wie die Arbeit an der Geschlechtsidentität und in der *Rollenflexibilität* Ausdruck findet (J: 35). Geschlechtshomogene Angebote sollen dabei in einem ausgewogenen Verhältnis zu geschlechtsheterogenen Projekten stehen, was nicht mit einem paritätischen Verhältnis gleichzusetzen ist. Je nach Einrichtung wird der Ausbau eines

entsprechenden Settings angestrebt, was zum einen bedeuten kann, Jungenaktionstage zu fördern, zum anderen geschlechtsheterogene Kochprojekte anzubieten.

Auf der *persönlichen* Ebene wird die Beziehung zu den Jungen und jungen Männern durch das Angebot von Denkanregungen, Vielfalt, Konfliktbewältigung und Toleranz betont. Die Jungenarbeiter sind sich in Ihrer Funktion als männliche Bezugsperson bewusst, streben jedoch an, dass die Dimension Geschlecht im Sinne einer individuellen Beziehungsarbeit in den Hintergrund rückt.

Als wesentliche Merkmale eines Jungenarbeiters gelten vor allem ein hohes Maß an Reflexionsvermögen, ein reflektiertes männliches Selbstverständnis, Sensibilität und Authentizität (N: 53; F: 9).

Im zweiten Teil des Kapitels *Jungenarbeit als Feld individueller Professionalisierung* wird aufgezeigt, auf welchen Ebenen Professionalisierung aus Sicht der Befragten stattfindet – beispielsweise durch Auseinandersetzungen mit geschlechtsspezifischen Theorien während des Studiums, teilnehmende Beobachtung, kollegiale Beratung, Fortbildungen sowie Engagement in Jungenarbeitskreisen und den Austausch auf Fachtagungen. Die Gewichtung der genannten Aspekte wird differenziert gesehen und zeigt sich demnach fallspezifisch, was in der Betrachtung der Relevanz eines sozialpädagogischen Studiums für gelungene Jungenarbeit deutlich wird.

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass sich die Befragten ihrer Professionalität oft erst im Rückblick auf die eigenen Aussagen bewusst werden.¹⁵¹ Dennoch lässt sich pädagogische Professionalität, darunter auch konkrete Belege von *Genderkompetenz*, aus den Narrationen ableiten, in denen die Jungenarbeiter auf ihr Selbstverständnis, ihre professionelle Haltung und ihre inhaltlichen Angebote eingehen:

Als Grundlage des beruflichen Selbstverständnisses fallen vor allem die Faktoren Motivation und Reflexion der persönlichen Rolle, aber auch Leidenschaft und wechselseitiges Vertrauen auf (T: 63, 69, 75; N:29; S: 17). Die professionelle Haltung wird insgesamt sehr ausdifferenziert beschrieben und von Prinzipien dominiert, die alle das Bewusstsein der Vorbildfunktion des Pädagogen sowie die Akzeptanz und Offenheit gegenüber der Klientel gemeinsam haben. Analog dazu wird das inhaltliche Angebot als sehr breit beschrieben und zeichnet sich durch Lebensweltorientierung

¹⁵¹ Dies ist aus Sicht des Autors auf Mangel an Gelegenheit, aber auch Motivation, auf die Professionalität als Jungenarbeiter sprachlich zu rekonstruieren, den unterschiedlichen Sprachduktus zwischen wissenschaftlichem Studium und Handlungsfeld sowie auf eine sehr eingeschränkte Sicht auf die Qualität der eigenen Arbeit zurückzuführen.

aus. Auffallend ist, dass als Auswahlkriterium für Angebotsinhalte die Bewertung von jungenspezifischen Angeboten während der eigenen Kindheit dienen, also konkret *biographische Bezüge* hergestellt werden. Angeboten in der Natur und (sportlichen) Wettkämpfen wird besonders männliches Interesse zugeschrieben. Als geschlechtsstereotyp weiblich konnotierte Angebote gelten Themen wie Kochen und Haushaltsführung, welche gezielt eingesetzt werden, um Geschlechterrollen in Frage zu stellen (T: 63, 69, 75; N:29; S: 17).

Der dritte Teil des Kapitels, *Jungenarbeit als Feld reflexiver Professionalität*, greift Kritik an Jungenarbeit im Speziellen und geschlechtsspezifischer Arbeit im Allgemeinen auf, darüber hinaus Zukunftsperspektiven und die Reflexion über das Interview, welche die Funktion einer Metareflexion übernimmt.

Die Kritik an Jungenarbeit tritt zunächst in Form einer ambivalenten Bezugnahme auf das Geschlecht der pädagogischen Bezugsperson auf, denn es wird von der Mehrheit der Befragten als *maßgeblich* für eine gelungene Jungenarbeit betrachtet. Faktoren, die hierbei eine Rolle spielen, sind vor allem die unterschiedliche Wahrnehmung und Sanktionierung der Jungen durch *männliches* Personal im Gegensatz zu *weiblichen* Fachkräften. Die Beobachtung von Matthias bestätigt jedoch die kritische Sichtweise auf die Dramatisierung von Geschlecht durch geschlechtshomogene Angebote (Cremers 2012: 118). Matthias schließt aus seiner Erfahrung in der Arbeit mit Jungen, dass diese nicht immer in der Lage sind, den Sinn geschlechtsspezifischer Angebote zu erfassen. Dies gilt nach Cremers ebenso für Mädchen, sodass bei der Differenzierung in Jungen- und Mädchenangebote fälschlicherweise der Eindruck entstehen könne, „Jungen und Mädchen seien ebenfalls unterschiedlich“ (Cremers 2012:118).¹⁵²

Deutlich einig sind sich die Jungenarbeiter in der Kritik, dass der Bezug zu Jungen und damit der pädagogische Einfluss durch Mangel an deren kontinuierlicher Präsenz und Fluktuation Hauptamtlicher eingeschränkt ist. Die Jungenarbeiter sehen sich bezüglich der Nutzung ihres Angebots durch die Klientel einer Fülle von Freizeitangeboten außerhalb der pädagogischen Einflussnahme gegenübergestellt. Doch auch bei attraktiven Angeboten wird tendenziell ein Rückgang der Teilnehmer wahrgenommen,

¹⁵² An dieser Stelle wird eine Paradoxie der genderpädagogischen Sichtweise deutlich: Die Klientel und das Setting werden zunächst durch Pädagog*innen zweigeschlechtlich konstruiert, um in einem geschlechtshomogenen Rahmen Geschlecht zu dramatisieren und anschließend zu entdramatisieren. Übrig bleibt die Verhaftung an die Konstruktion von Jungen und Mädchen, die – was kaum verwundert – nicht alle zu begreifen vermögen, dass es keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen beiden Geschlechtern gibt. Es lässt sich objektiv nicht nachvollziehen, wer Geschlecht konstruiert oder unabhängig dieser Konstruktionen handelt.

was vor allem mit der Zunahme der Betreuung durch Ganztagschulen korreliert, da diese die Möglichkeit zur Freizeitplanung zusätzlich einschränkt.¹⁵³ Weiterhin wird kritisiert, dass die Erfolge geschlechtsspezifischer Angebote und damit des professionellen Handels der Jungenarbeiter schwer messbar sind. Der daraus resultierende Wunsch nach Supervision umfasst auch kollegiale Beratung und die Möglichkeit zur Reflexion, womit die Unterscheidung zwischen professionell und unbewusst persönlich motiviertem Handeln aufgezeigt werden kann (M: 163). Ergänzt wird die Unsicherheit bezüglich der Nachhaltigkeit von Bildungsangeboten durch die starke Beeinflussung der Edukanten von deren Familie und Peers, was Cremers bestätigt, der als maßgeblichen Faktor für den Erfolg des Boysday den Einbezug der Eltern nennt (vgl. Cremers 2012).

Als Grundlage für eine persönliche Entwicklung als Pädagoge, aber auch als Privatperson gilt die Identifikation mit Jungenarbeit (F: 37). Die Interviewpartner stimmen miteinander überein, dass männliche Pädagogen *männliche* Kontaktpersonen darstellen (vgl. Winter 2014). Die professionelle Anforderung liegt hierbei gerade in der Verbindung vom beruflichen Handeln als *Person, die als* Vorbild und somit als Projektionsfläche für Jungen greifbar wird und der Reflexion der eigenen Person, welche die Geschlechterrolle einschließt. Dies erfüllt die Intention von Jungenarbeit, definiert als „geschlechtsbezogene, pädagogische Arbeit erwachsener Fachmänner mit Jungen“ (Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004: 8). Felix bestätigt dies ausdrücklich: „Man gibt ganz viel von sich selbst preis und ich biete dadurch eine extrem große Angriffsfläche“ (F: 9). Durch die *Reflexion* der eigenen Person wird *Männlichkeit* in einen professionellen Rahmen gebettet, womit die Dimension *Geschlecht* in der Beziehung zur Klientel zwar präsent bleibt, aber im Idealfall in den Hintergrund rückt, sodass es möglich ist, die Relevanz von *Geschlecht* durch die Vermittlung von demokratischen Werten und sozialen Kompetenzen aufzulösen.

Diese Überlegung kann zu einer grundsätzlichen Infragestellung der Bedeutsamkeit von Angeboten geschlechtshomogener Jungenarbeit durch biologische Männer führen, wie sie Drogand-Strud/Wallner (2016) mit dem Verweis auf Crosswork formulieren. Zu beachten bleibt jedoch, dass geschlechtshomogene Gruppen eine „identitätsstiftende Funktion“ besitzen und demnach „im Dienste des [...] geschlechtsbezogenen

¹⁵³ Budde (in: Alle Beteiligten des Bandes 2009) plädiert für eine Jungendidaktik außerhalb des Schulunterrichts, gleichwohl in der Schule in Form von sozialen Aktivitäten und in der außerschulischen Jugendbildung.

Selbstfindungsprozesses stehen“ (Huber 2016: 258).¹⁵⁴ Geschlechtsbewusste Koedukation kann zwar zu einer Erweiterung der Entscheidungsfreiheit von Jungen für vielfältige geschlechtsspezifische Entwürfe führen (vgl. Stecklina/Wienforth 2016c); unter Berücksichtigung der vorliegenden Arbeit darf dies jedoch nicht den Blick auf das Potential geschlechtshomogener Settings der Jungenarbeit verdecken. Die Ergebnisse verweisen explizit auf die Relevanz der Professionalisierung von Pädagogen, in dem sie autobiographisch ihre eigene Geschlechtlichkeit mit dem Fokus auf Männlichkeit reflektieren und in geschlechtshomogener Beziehungsarbeit sowohl für die Jungenarbeiter selbst als auch für Jungen erlebbar machen.

Eine Orientierung an jungenspezifischen Projekten liegt in der Konzentration auf marginalisierte Jungen im Sinne von *Erziehung* und *Jugendschutz*. Jungen aus „bildungshöheren Schichten“, die ein Rollenverhalten ohne problematische Aspekte traditioneller Männlichkeit zeigen, fallen tendenziell aus dem Blickfeld von Jungenarbeit, die politisch motiviert auf Intervention und Prävention beschränkt ist (F: 11). Diese Beobachtung entspricht der gesellschaftlichen Sichtweise, vernachlässigt jedoch die Lage der ‚durchschnittlichen‘ Jungen, verhärtet den Blick auf eine stereotype Ausübung prekärer Männlichkeiten und bewirkt eine Funktionalisierung der Jungenarbeit (vgl. Sturzenhecker/Winter 2002, Bentheim/Sturzenhecker 2006). Weiterhin fördert dies eine einseitige und im äußersten Fall auch diskriminierende Sicht auf Jungen.

Durch einen individuellen Ansatz kann Jungenarbeit diese diskriminierenden Aspekte aufgreifen und die Kooperation zwischen den Geschlechtern fördern (M: 39, M:119). Im Sinne des *Geschlechterdialogs* und dem *Abbau von Geschlechterstereotypen* empfehlen die Jungenarbeiter, jungenspezifische *und* Mädchenspezifische Angebote in *geschlechtsheterogenen* Settings durchzuführen, um gezielt die Erfahrungen aus dem *geschlechtshomogenen* Kontext einfließen zu lassen (vgl. Bentheim/Sturzenhecker 2006, Cremers 2012). Neben dem Bewusstsein für altersabhängige Entwicklung der Geschlechtsidentität ist den Jungenarbeitern wichtig, keine Anleitung zu vermitteln, wie Männlichkeit auszusehen hat (J: 137, S: 40, L: 162, M: 207). Dieser Anspruch deckt sich mit dem Sturzenheckers (2004: 9), der auf die Kontextspezifität von Jungenarbeit

¹⁵⁴ „Bei entsprechend gendersensibler Ausbildung von männlichem und weibliche[m] Fachpersonal (die eine empathische Annäherung an die individuellen und altersgemäßen Bedürfnisse von Jungen und Mädchen beinhaltet) kann dieser ‚Mann-Junge-Effekt‘ aber gerade dazu genutzt werden, um korrigierende und modifizierende pädagogische Anreize zu setzen, die sich für bestimmte Jungen als entwicklungsförderlich erweisen“ (Huber 2016: 259).

verweist: „Mit den jeweiligen Jungen zusammen gilt es im Dialog zu klären, wie sie sich selber sehen, wie sie sich entwickeln wollen“.

Die berufliche und persönliche Entwicklung der Jungenarbeiter grenzt sich nur unscharf voneinander ab, wird als persönlicher Gewinn bezeichnet und vertieft durch kontinuierliche Reflexion ein zunehmendes Bewusstsein der eigenen Professionalität. Die Bedeutung des Interviews für diesen Reflexionsprozess wird in einer *Metareflexion* aufgegriffen, in der Genderkompetenz sich vor allem als Professionalisierungsmerkmal hervorhebt. Der *biographischen* Selbstreflexion als Zugang zu Genderkompetenz kommt dabei für die Konstruktion professioneller Identität besondere Bedeutung zu, um „(selbst-)kritische und (selbst-)reflexive Distanz zu entwickeln, die professionelles Handeln erfordert“ (a.a.O. 2004: 164)“. Der Reflexionsprozess führt einerseits zu einem veränderten Identitätserleben, in dem die scheinbar natürlich wahrgenommene Ich-Identität ihre unbewussten und komplexen Dimensionen zeigt, was von den Interviewpartnern beispielsweise als „konfus“ (F: 11) erlebt wird (vgl. Müller 2012).

„Die Festigkeit und Stabilität der Identität scheint paradoxerweise gerade darin zu liegen, dass man sich als überaus fließend, komplex und unbekannt erfährt, sich damit vertraut macht und dadurch dem sich fortwährend wandelnden Strom des inneren und äußeren Lebens immer weniger Widerstand entgegensetzt“ (Müller 2012: 272).

Andererseits lässt sich die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Identität als *transitorischen Bildungsprozess* beschreiben – als die Fähigkeit, etwas zu vernetzen“ und „zusammenzubringen [, was] wir uns vorher nicht hätten träumen lassen“ (Pierce 1991: 181 zit. n. Alheit 2010). Genau dieser Effekt wird am Beispiel von Felix bestätigt, der sich durch die Reflexion „ein Netzwerk von Erfahrungen“ erschloss und nach eigener Aussage „wesentlich mehr“ über sich lernte, als er vor dem Interview vermutete (F: 49). Daran wird deutlich, dass sich der lebensweltliche Bezug eines konkreten Menschen durch biographische Selbstreflexion transitorisch und damit gestaltend auf dessen sozialen Kontext auswirkt.

V Fazit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Analyse professioneller Selbstverständnisse von Jungenarbeitern sowie pädagogischer Professionalisierungsprozesse. Die Bestandsaufnahme und Kategorisierung unterschiedlicher Entwicklungen beruflicher Selbstbeschreibungen von Jungenarbeitern stützt sich dabei auf die qualitative Analyse narrativ konstruierter Identität anhand der drei Kategorien *Biographie*, *Geschlechtsidentität* und *Professionsverständnis*. Die Daten wurden nach dem themenzentrierten Interview erhoben und nach der strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Durch typisierende Fallportraits wird eine Triangulation der Methoden erreicht. Die Arbeit fokussiert im Rahmen der geschlechtsspezifischen Arbeit mit Jungen das „Wissen der Professionellen über sich selbst“ und schließt damit eine Lücke im Diskurs um sozialpädagogische Professionalität (vgl. Schweppe 2002: 223). Mit der Konzentration auf autobiographisches Material (vgl. Thiersch, 2002) wird sie dem Anspruch einer reflexiven Wissenschaft an die Entschlüsselung dessen, wie Wirklichkeit entsteht (vgl. Bilden 1991: 290), und dem Bedarf einer Verknüpfung der Debatten um Professionalisierung und Biographieforschung gerecht (vgl. Kraul/Marotzki/Schweppe 2002).

Die Ergebnisse der Arbeit stützen das Verständnis von Professionalität als einem „unverzichtbare[n] wissenschaftlich und politisch einzuklagende[n] Strukturmodell beruflichen Handelns im personenzentrierten sozialen Dienstleistungssektor“ (Dewe 2009: 100). Das Berufsfeld der Jungenarbeit bietet für pädagogische Professionalisierung mit *Genderkompetenz* als seiner zentralen Qualifikation und Qualifikationsanforderung einen Kontext, in dem biographische Ressourcen – darunter auch die Geschlechtsidentität – aufgegriffen werden (vgl. Schweppe 2009). Genderkompetenz selbst basiert auf der Reflexion persönlicher Erfahrungen und Erkenntnisprozesse, womit sie vor allem Reflexionskompetenz bedeutet (vgl. Budde/Venth 2011):

„Es geht nicht nur darum, objektive Strukturen oder pädagogische Prozesse zu analysieren, sondern auch und vor allem darum, das eigene Handeln kritisch zu

hinterfragen [...], [da ihr] Subjektstatus und Geschlecht [...] eine [entscheidende] Rolle spielen“ (a.a.O.: 25).¹⁵⁵

Dies bezieht auch die Person der Wissenschaftler*innen mit ein, was im Forschungsprojekt methodisch berücksichtigt und im Methodenteil der Arbeit als *Involviertheit im Forschungsfeld* erläutert wird. Als ein reflexiv erziehungswissenschaftliches Forschungsprojekt hebt die Arbeit die Relevanz der Relationierung zwischen Wissenschaftswissen und beruflichem Handlungswissen hervor und unterscheidet sich dadurch von technizistischen und expertokratischen Perspektiven (vgl. Dewe 2009). Neben der Relativität von Forschungswissen betonen die Forschungsergebnisse deren „Begrenztheit und Konstruktabhängigkeit“ und verweisen auf die Forderung, dessen fallspezifische Anwendung „den Erfahrungen und Kompetenzen der Professionellen im Umgang mit Ungewissheit“ zu übergeben (Keiner 2003: 110).

Die Arbeit veranschaulicht zum einen die Ausprägungen narrativ konstruierter Selbstverständnisse von Jungenarbeitern mit unterschiedlichen Gewichtungen innerhalb der analysierten Kategorien wie Geschlechtsidentität, geschlechtsspezifischem Wissen, (Berufs-)Sozialisation oder berufspraktischem Handeln. Zum anderen macht sie deutlich, dass sich trotz differenzierter Schwerpunkte der Kategorien alle Aussagen als biographische Reflexionen in der Kompetenz der *Biographizität* niederschlagen. Sie bestätigt die Relevanz der Selbstreferentialität als Dimension gelungener pädagogischer Professionalität und bestätigt das Verständnis von einem *Jungenarbeiter als sein wichtigstes Werkzeug* (vgl. Budde 2012). Die Bewusstheit um selbstreferentiell konstruierte Wirklichkeiten nimmt nicht nur die persönliche Schärfe aus dem teilweise emotional geführten geschlechtsspezifischen Diskurs, sondern lässt den Forschungsprozess selbst als subjektiven Lernprozess erfahrbar werden. Sie fördert die Akzeptanz individueller Differenzen und wirkt sich auf den Anspruch von geschlechtsspezifischer Arbeit nach Erziehung aus, indem sie weder Gleichbehandlung noch Gender-Mainstreaming, sondern das *Prinzip der Geschlechtergerechtigkeit* vertritt (vgl. Matzner/Tischner 2008a). Gute Jungenarbeit distanziert sich demnach ebenso von dem Bild der ‚armen‘ Jungs wie von dem der

¹⁵⁵ Die Analyse der Interviews verdeutlicht, in welchem ambivalenten Rahmen sich das Selbstverständnis der Jungenarbeiter bewegt. Als *Person* stehen sie zwischen der eigenen Betroffenheit und sozialen Bestrebungen, der *Klientel* gegenüber zwischen partnerschaftlichem Umgang und professioneller Distanz. Sie müssen stets zwischen Toleranz für das Verhalten der Jungen und notwendiger Grenzziehung entscheiden. Als männliche Bezugspersonen sind sie gleichzeitig mit dem Verständnis für die Handlungen der Jungen, dem Wissen um eigene Unsicherheiten und der Erfahrung konfrontiert, dass die pädagogischen wie politischen Vorgaben nie vollständig erreicht werden.

‚bösen‘, sie will Reflexionsprozesse ermöglichen und nicht „domestizieren, präventieren, kontrollieren [oder] kolonialisieren (Sturzenhecker 2004: 10).¹⁵⁶

Der Reflexion des eigenen Geschlechts und der Identitätsbildung – in der vorliegenden Arbeit, die des Jungenarbeiters – kommt dabei eine stabilisierende Funktion zu, womit sie nicht nur für „das lernende Subjekt“, sondern auch für den „umgebenden strukturellen Kontext“ eine entscheidende Relevanz besitzt. Die Schlüsselkompetenz der *Biographizität* beschreibt den Prozess der Identitätsbildung als „Übergang in eine neue Qualität des Selbst- und Weltbezuges“ (Alheit 2010: 242):

„[Biographische] Konstruktionen [...] sind zunächst versteckte Referenzen an die strukturellen Bedingungen, die uns aufgegeben sind. Bourdieu hat diese Tatsache mit dem Habituskonzept überzeugend belegt“ (Alheit 2010: 240).

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass sich die Reflexion der Interviewpartner über ihr (berufliches) Selbstverständnis deutlich auf eine offene Haltung gegenüber der Klientel auswirkt. Autobiographische Reflexion ermöglicht, sich kontextspezifisch mit der Lebenswirklichkeit der Klientel zu identifizieren. Moch (2014: 114) spricht diesbezüglich vom Involviert-Sein in das Handlungsgeschehen“, Marotzki (2010: 184) von einer „Grenzüberschreitung“, durch die „das tägliche Leben seinen Realitätsakzent zugunsten eines anderen verliert“. Dies hat für Jungenarbeiter konkret zur Folge, die Eigenarten und das Verhalten der Jungen nicht gegen sich gerichtet zu verstehen, sondern die Bereitschaft, Themen der Jungen aufzunehmen (vgl. Matzner/Tischner 2008). Auf der Beziehungsebene findet die Grenzüberschreitung in Form der Akzeptanz des Anderen statt, eines Anderen, der/die/das durch die Vorstellung von einem getrennten „Ich“ entsteht, wie Benjamin (1990: 78) festhält:

„Das Bild der Anderen [...] ist nicht das Bild einer lebendigen, realen Person, sondern das eines kognitiv wahrgenommenen Objekts. In diesem Sinne ist ‚falsche‘ Differenzierung ein gegenwärtiges Element des westlichen Typus von Individuation. Die Anerkennung der Anderen war immer die Ausnahme: Ein Moment seltener Unschuld, die Wiederentdeckung des Paradieses“.

Die Aufhebung dieser Trennung hat nach Hug (2011) mit dem Verweis auf Heyting (1999) die Entwicklung von Ichlosigkeit zur Folge – dem Verlust des Subjekts. Eine „postsubjektivistische Erziehungswissenschaft“ muss demnach ohne ein „Zentrum von Erkenntnis oder feststehenden Werten“ operieren – zukunfts offen, partizipativ und

¹⁵⁶ In der Kooperation mit Schule sollte Jungenarbeit daher weiterhin als „Unterstützung- und Flankierungsangebot an Jungen bei genderrelevanten Themen“ gesehen werden und nicht als „Allheilmittel gegen Gewalt, Drogenkonsum, mangelnde Haushaltskompetenz und schlechte Deutschleistungen in einem“ (Budde 2009b: 249).

narrativ. Heyting stellt Parallelen zwischen dem „Erziehungssystem und Systemen wie Kunst und Liebe“ fest, in dem Motive für Verbesserungen zwar bestehen, diese jedoch offenbleiben (a.a.O.: 567ff). Da nach Butler (2001) Subjekte weder Personen noch Individuen darstellen, sondern diskursive Formationen oder sprachliche Gelegenheiten (vgl. Höfner/Schigl 2012), kommt aus postmoderner Sicht dem *Kommunikationsprozess* eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. Hug 2011), da soziale Probleme aus „kommunikativen Definitions- oder Bedeutungsprozessen“ entstehen (Kleve 2007: 38).

„Und die tiefste Ebene der Kommunikation ist nicht Kommunikation, sondern Kommunion. Sie ist wortlos. Sie ist jenseits der Worte und jenseits der Rede und sie ist jenseits von Begriffen. Es ist nicht so, dass wir eine neue Einheit entdecken – wir entdecken eine ältere Einheit. Meine lieben Brüder und Schwestern, wir sind bereits eins. Doch wir glauben, es nicht zu sein. Was wir also wiederzufinden haben, ist unsere ursprüngliche Einheit. Was wir werden sollen, ist das, was wir sind“ (Merton 2009: 176).

Als Basis von Kommunikation steht demzufolge nicht mehr bloßes Intellektualisieren, sondern die direkte Zuwendung – die Begegnung auf einer transpersonalen Ebene. Für gelungene Jungenarbeit ist es wichtig, Kommunikation aus diesem bisher vernachlässigten Blickwinkel zu sehen, was bei Winter (2014) deutlich wird: Im Rahmen der bipolaren Konstruktion von Parteilichkeit und Differenzierung in der Geschlechterpolitik fordert Winter eine integrierende Perspektive und schlägt anstelle einer fixierten Parteilichkeit „Mitgefühl“ und „Verstehen“ vor. „Neben dem mehr rationalen Verstehen öffnet Mitgefühl einen Verbindungskanal, der eine tiefe Resonanz auf Jungen und damit qualifizierte Bildung, Unterstützung oder Interventionen ermöglicht“ (a.a.O.: 7).

„Autobiographische Materialien aus dem Kontext der Erziehungshilfen [...] zeigen, dass die Professionellen für die AdressatInnen dann wichtig sind, wenn sie erfahren können, dass sie ernst genommen werden, dass sie Zeit für sie haben, dass sie auch in ihren [...] Schwierigkeiten, die sie mit Professionellen haben, nicht verurteilt und aufgegeben werden, dass hinter allen professionell gekonnten und darin verlässlichen Attitüden der Professionalität der Pädagogen in ihre Menschlichkeit, also auch in eigenen Problemen und Optionen erkennbar werden“ (Thiersch 2002: 151).

Kontinuierliche Selbstreflexion als Grundlage des intersubjektiven Dialogs ist nicht nur für geschlechtsspezifische Arbeit, sondern auch für Professionalität in der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft unverzichtbar. Es gilt, sie in die Konzeption von Lern- und Bildungsprozessen der pädagogischen Ausbildung, des Studiums und des beruflichen Handelns zu etablieren. Graßhof/Schweppe (2009: 310ff) befürworten beispielsweise die Förderung einer „gelungenen Verunsicherung und Irritation

alltagsweltlicher oder biographischer Denk- und Handlungsmuster“ während des Studiums, eine Kultur der selbstverständlichen „Befremdung der eigenen Praxis“ und der „kritischen Auseinandersetzung mit biographischen Anteilen“. Die Beschäftigung mit qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden wie dem „ethnographischen Protokoll, narrativen Interviews“ oder der „Gruppendiskussion“ schließt das Forschungssubjekt ein und gibt Aufschluss „über die Fallstruktur des Interviewenden“ und das Pädagog*innen/Klient*innen-Verhältnis.

Wichtig hierbei ist, den Zusammenhang von Biographie und Profession zunächst nur theoretisch nachvollziehbar zu machen, um eine Auseinandersetzung mit den Lebensgeschichten der Studierenden nur implizit zu evozieren. Die Konsequenzen der Infragestellung des eigenen Selbst- und Weltverständnisses dürfen zudem nicht unterschätzt werden.¹⁵⁷ Sie können nicht nur Irritation, sondern auch tiefgreifende Unsicherheiten auslösen, welche jedoch *produktiv* genutzt werden können. Die Beschreibung dieses Effekts findet sich bei Jung/Jaffe (1961):

„Je unsicherer ich über mich selber wurde, desto mehr wuchs ein Gefühl der Verwandtschaft mit allen Dingen“ (a.a.O.: 360f, zit. n. Müller 2012).

Die erfolgreiche Begleitung von Studierenden beim Kompetenzerwerb der *Biographizität* setzt bei den betreuenden Fachkräften selbst die Bereitschaft und Erfahrung autobiographischer Reflexion voraus sowie die Fähigkeit, Spannungen und Unsicherheiten im Bildungsprozess bei sich selbst *und* bei Studierenden auszuhalten und professionell zu flankieren.

Das Handlungsfeld der *Jungenarbeit* bietet einen konkreten Rahmen für diese Lern- und Bildungsprozesse an. Der Erwerb von Genderkompetenz stellt bereits einen Teil der selbstreflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen (Geschlechts-)Identität dar. Weiterhin bieten Seminare für Jungenarbeiter oder Fachtagungen Gelegenheit zur differenzierten Auseinandersetzung. Für transitorische Bildungsprozesse von Pädagog*innen ist eine kontinuierliche Vernetzung zwischen der Ebene der Ausbildung, des Studiums und der Berufspraxis denkbar, welche den bisherigen Rahmen der universitären Ausbildung erweitern und qualitativ stärken würde.

Die vorliegende Arbeit hebt *Reflexion* als zentralen Bestandteil des *kontinuierlichen* Professionalisierungsprozesses von Jungenarbeitern im Speziellen, pädagogischem

¹⁵⁷ „Das Verschwinden der Ichhaftigkeit“ kann eine zutiefst verunsichernde, dann aber auch zutiefst befreiende Wirkung haben. Die „Befreiung“ beruht nicht auf dem Erfahren einer letzten Wahrheit, eines letzten Zustandes, einer letzten „wahren und wirklichen“ Identität (es sei denn mit dem Mysterium des Lebens) oder gar irgendeiner allumfassenden Bewusstheit, sondern auf der Erfahrung des uns tragenden, aber uns weitgehend verborgen bleibenden Lebensstroms“ (Müller 2012: 291 in: Petzold 2012).

Personal sowie Sozialwissenschaftler*innen im Allgemeinen hervor. Hierbei steht nicht Identitäts*bildung* als Entwicklung einer feststehenden beruflichen oder geschlechtlichen Identität im Vordergrund, sondern der subjektive Bildungsprozess in der jeweils subjektiven Erfahrungswelt der pädagogischen Akteur*innen. Damit dient Reflexion nicht nur der Selbstvergewisserung in Form einer produktiven Verunsicherung und Transformation bestehenden (Fach-)Wissens über sich und die soziale Umwelt, sondern auch als Grundlage der intersubjektiven Beziehung zu Kolleg*innen, Klientel oder Forschungssubjekten.

Geschlecht bietet als Differenzierungskategorie *eine* wichtige Ebene im Kontext retrospektiver Anschauung, kann und darf jedoch nicht ohne den komplexen Zusammenhang von weiteren identitätsstiftenden Dimensionen wie beispielsweise Religion, Kultur, Migrationserfahrung, etc. genannt und behandelt werden. Die daraus resultierende, unüberschaubare *Multikomplexität* führt nicht nur zur angestrebten Auflösung von Geschlechterpolarität (vgl. Bilden 2002), sondern kann im Zustand von Nicht-Wissen aufgehoben werden, was Raum schafft für fallspezifische (Selbst-)Reflexion, um die Selbstreferentialität der eigenen Wirklichkeit bewusst zu machen und selbstverantwortliches Handeln zu ermöglichen (vgl. Keiner 2003; Kleve 2007).

Die Biographieforschung stellt sich im Rahmen einer reflexiven Erziehungswissenschaft der Komplexität und Kontextualität sowie der Veränderung von Geschlechterdifferenzen einer postmodernen Gesellschaft (vgl. Dausien 2009). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, wie Jungenarbeit als selbstreflexive Haltung zur Selbsterfahrung wird, indem sie Professionellen dient, den Blick auf Individuen zu differenzieren, deren Verhalten und Bedürfnisse genauer bestimmbar und damit nachvollziehbar zu machen sowie sich selbst *als Person* in Bezug zu anderen Personen zu stellen. Nur so kann eine gelungene Beziehung zur Klientel aufgebaut werden, die auf der Basis der *professionellen Identitätsbildung* zu einem durch wechselseitige Anerkennung geprägten Entwicklungsprozess führt. Jungenarbeit ist nicht nur eine Haltung der Anerkennung und des Mitgefühls (vgl. Winter 2014). Jungenarbeit ist ein Ort der Selbstbegegnung.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Forschungsdimensionen (eigene Darstellung)	9
Abb. 2: Genderkompetenz als Reflexionskompetenz (nach Budde/Venth 2010: 24) ...	23
Abb. 3: Sample (eigene Darstellung).....	87
Abb. 4: Horizontaler Vergleich – Beispiel (eigene Darstellung).....	93
Abb. 5: Vertikaler Vergleich – Beispiel (eigene Darstellung).....	94

Quellenverzeichnis

Literatur

- Abel, Günter (2008): Was ist und was kann Philosophie? In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.): Philosophie, wozu? Frankfurt am Main, S. 15-39.
- Abels, Heinz; König, Alexandra (2010): Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen. Wiesbaden.
- Adelson, Joseph (Ed.) (1980): Handbook of Adolescent Psychology. New York.
- Alheit, Peter (1995): »Biographizität« als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krueger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 276-307.
- Alheit, Peter (2010): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Griesse, Birgit (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden, S. 219-250.
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2006): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.). Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 431-457.
- Alheit, Peter; Felden, Heide von (2009): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden.
- Alle Beteiligten des Bandes/Pech, Detlef (Red.) (2009): Eine Didaktik der Jungenarbeit? In: Pech, Detlef (Hrsg.): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler, S. 245-263.
- Altgeld, Thomas; Schluck, Stephanie (2011): Einführung: Gesundheit von Männern und Jungen – Herausforderungen für die Prävention und die Gesundheitsinformation. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA): Gesundheitsförderung konkret. Band 14. Gesundheit von Jungen und Männern – Hintergründe Zugangswege und Handlungsbedarfe für Prävention und Gesundheitsförderung. Köln, S. 9-18.
- Antonowsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.

- Augstein, Rudolf (2005): Der Spiegel. 2/(2005). Hamburg.
- Aulenbacher, Brigitte; Riegraf, Birgit (Hrsg.) (2009): Erkenntnis und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs. Wiesbaden.
- Ax, Detlef (2004): Gewalterfahrungen von Jungen. In: Gause, Detlev (Hrsg.): JungenLeben. Traum und Trauma des Mannwerdens. Grundlegendes, Projekterfahrungen und Methodenbeispiele aus der Jungenarbeit. Schenefeld.
- Baacke, Dieter (1985): Biographie: soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung. In: Baacke, Dieter; Schulze, Theodor: Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim und Basel, S. 3-28.
- Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (1985): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim und Basel.
- Baar, Robert (2010): Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer. Wiesbaden.
- Bardehle, Doris; Stiehler, Matthias (Hrsg.) (2010): Erster deutscher Männergesundheitsbericht. Ein Pilotbericht. München.
- Bauer, Brigitte (2006): Sanftmütige Männer – dominante Frauen: Wut und Aggression unter der Geschlechterperspektive. In: Zander, Margherita; Hartwig, Luise; Jansen, Irma (Hrsg.): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 258-270.
- Bauer, Ullrich (2002): Selbst- und/oder Fremdsozialisation. Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE). 22. Jg., H. 2. Weinheim, S. 118-142.
- BauSteineMänner (Hrsg.) (2001): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie, Hamburg.
- Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.) (2008): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl., Wiesbaden.
- Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller, Silke (Hrsg.) (2011): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden.
- Bender, Walter; Groß, Maritta; Hegelmeier, Helga (Hrsg.) (2004): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage in der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.
- Benjamin, Jessica (1990): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt am Main.

- Benjamin, Jessica (2013): Der Schatten des Anderen. Intersubjektivität – Gender – Psychoanalyse. Frankfurt am Main und Basel.
- Bentheim, Alexander; May, Michael; Sturzenhecker, Benedikt; Winter, Reinhard (2004): Gender Mainstreaming und Jungenarbeit. Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München.
- Bentheim, Alexander; Sturzenhecker, Benedikt (2006): Jungenarbeit – Entwicklung und Stand in Deutschland. In: Zander, Margherita; Hartwig, Luise; Jansen, Irma (Hrsg.): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 153-168.
- Bereswill, Mechthild (2006): „Weiblichkeit und Gewalt“ – grundsätzliche Überlegungen zu einer undurchsichtigen Beziehung. In: Zander, Margherita; Hartwig, Luise; Jansen, Irma (Hrsg.): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 245-257.
- Beuster, Frank (2006): Die Jungenkatastrophe. Das überforderte Geschlecht. Reinbek.
- Bidwell-Steiner, Marlen; Wozonig, Karin S. (Hrsg.) (2006): A Canon of Our Own? Kanonkritik und Kanonbildung in den Gender Studies. Innsbruck, Wien, Bozen.
- Bieri, Peter (2005): Unser Wille ist frei. In: Augstein, Rudolf. Der Spiegel. 2/2005. Hamburg, S. 124-126.
- Bieringer, Ingo; Buchader, Walter; Forster, Edgar J. (Hrsg.) (2000): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen.
- Bietz, Jörg, Laging, Ralf; Roscher, Monika (Hrsg.) (2005): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Baltmannsweiler.
- Bilden, Helga (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Aufl., Weinheim und Basel, S. 279-302.
- Bilden, Helga (2006): Sozialisation in der Dynamik von Geschlechter- und anderen Machtverhältnissen. In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen, S. 45-70.
- Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hrsg.) (2006a): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen.
- Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hrsg.) (2006b): Sozialisation und Geschlecht. Eine Einleitung in eine vielstimmige Diskussion. In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen, S. 7-16.
- Bischof-Köhler, Doris (2008): Geschlechtstypisches Verhalten von Jungen aus evolutionstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive. In: Matzner,

- Michael; Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, S. 18-33.
- Bischof-Köhler, Doris (2011): Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. 4. Aufl., Stuttgart.
- Bly Robert (1991): Eisenhans. Ein Buch über Männer. München.
- Bohler, Karl Friedrich (2009). Berufsethische Elemente von Professionalität in der Jugendhilfe. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 223-238.
- Böhnisch, Lothar (2004): Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim und München.
- Böhnisch, Lothar (2006): Zum Wandel von Männlichkeit und männlicher Sozialisation im „digitalen Kapitalismus“. In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen, S.275-288.
- Böhnisch, Lothar (2008): Soziale Konstruktion von Männlichkeit und Kristallisationspunkte männlicher Sozialisation. In: Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, S. 63 – 76.
- Böhnisch, Lothar; Funk, Heide (2002): Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierungen. Weinheim.
- Böhnisch, Lothar; Rudolph, Martin; Wolf, Barbara (Hrsg.) (1998): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. Weinheim und München.
- Böhnisch, Lothar; Winter, Reinhard (1993): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim und München.
- Bohnsack, Ralf (2001): Der Habitus der „Ehre des Mannes“. Geschlechtsspezifische Erfahrungsräume bei Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Döge, Peter; Meuser, Michael (Hrsg.). Männlichkeit und soziale Ordnung. Opladen, S. 49-71.
- Boldt, Uli (2009): Männerarmut in Schulen – (k)ein Problem für die Jungen? In: Pech, Detlef. Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler, S. 103-117.
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main.
- Bowlby, John (1984): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Frankfurt am Main.

- Brandes, Holger (2002a): Der männliche Habitus, Bd. 2: Männerforschung und Männerpolitik. Opladen.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main.
- Bruhns, Kirsten (2004): Einleitung – Geschlechterforschung als Grundlage von Geschlechtergerechtigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Bruhns, Kirsten (Hrsg.). Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. Wiesbaden, S. 13-48.
- Bruhns, Kirsten (Hrsg.) (2004): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven Wiesbaden.
- Bründel, Heidrun; Hurrelmann, Klaus (1999): Konkurrenz, Karriere, Kollaps. Männerforschung und der Abschied vom Mythos Mann. Stuttgart, Berlin, Köln.
- Buch, Ursula; Debus, Bernward; Sander, Wolfgang (2010): kursiv. Journal für politische Bildung. Heft 3/(2010). Schwalbach/Ts.
- Budde, Jürgen (2009): Herstellung sozialer Positionierungen. Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: Pech, Detlef. Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler, S. 155-168.
- Budde, Jürgen (2009b): In: Alle Beteiligten des Bandes: Eine Didaktik der Jungenarbeit? In: Pech, Detlef. Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler, S. 247-249.
- Budde, Jürgen (2012): Sozialpädagogische Handlungsansätze: Jungenpädagogik in empirisch-rekonstruktiver Perspektive. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. 60. Jg., H. 5, S. 201-207.
- Budde, Jürgen; Mammes, Ingelore (2009): Positionen und Perspektiven von Jungenforschung. In: Budde, Jürgen; Mammes, Ingelore (Hrsg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden, S. 15-23.
- Budde, Jürgen; Mammes, Ingelore (Hrsg.) (2009): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden.
- Budde, Jürgen; Venth, Angela (2010): Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten. Bielefeld.
- Bührmann, Andrea D.; Diezinger, Angelika; Metz-Göckel, Siegrid (2007): Arbeit – Sozialisation – Sexualität. Zentrale Felder der Frauen- und Geschlechterforschung. 2. Aufl., Wiesbaden.
- Bührmann, Andrea D.; Mehlmann, Sabine (2008): Sexualität: Probleme, Analysen und Transformationen. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen-

- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 608-616.
- Bundesministerium des Innern (2014): Polizeiliche Kriminalstatistik (2014). Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009). Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) vom 28. August 2009. In: Bundesministerium des Innern (Hrsg.): Gemeinsames Ministerialblatt. Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2001): Bericht zur gesundheitlichen Situation von Frauen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Entwicklung in West- und Ostdeutschland. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2011): Gesundheitsförderung konkret. Bd. 14: Gesundheit von Jungen und Männern. Köln.
- Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun (2011): Kommentar zum Beitrag von Thomas Harmsen. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller, Silke (Hrsg.): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden, S. 211-216.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main.
- Camus, Albert (2006): Der Mythos des Sisyphos. Reinbeck.
- Connell, Robert W. (2006): Der gemachte Mann. Konstruktionen und Krise von Männlichkeiten. 3. Aufl., Wiesbaden.
- Cox, Eva (1995): Boys and girls and the Costs of Gendered Behaviour. Paper read at Proceedings of the Promoting Gender Equity Conference in Canberra.
- Cremers, Michael; Kompetenzzentrum Technik – Diversity – Chancengleichheit e. V. (Hrsg.) (2007): Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule-Beruf. Berlin.
- Cremers, Michael; Kompetenzzentrum Technik – Diversity – Chancengleichheit e. V. (Hrsg.) (2012): Boys' Day – Jungen-Zukunftstag. Neue Wege in der Berufsorientierung und im Lebenslauf von Jungen. Bielefeld.

- Daigler, Claudia (2008): Biographie und sozialpädagogische Profession. Eine Studie zur Entwicklung beruflicher Selbstverständnisse am Beispiel der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen. Weinheim und München.
- Dammasch, Frank (Hrsg.) (2008): Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht? Frankfurt am Main.
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen.
- Dausien, Bettina (2002): Biographie und/oder Sozialisation? Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, S. 65-91.
- Dausien, Bettina (2009): Differenz und Selbstverortung. Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In: Aulenbacher, Brigitte; Riegraf, Birgit (Hrsg.): Erkenntnis und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs. Wiesbaden, S. 157-178.
- Dausien, Bettina (2011): „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 61. Jg. H.2, S. 110-125.
- Deinet, Ulrich (2011): Kinder- und Jugendarbeit als Bildung. In: Hafeneger, Benno (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach/Ts, S. 103-118.
- Deneborough, David (1996): Step by Step. Developing Respectful and Effective Ways of Working with Young Men to Reduce Violence. In: McLean, Chris; Carey, Maggie; White, Cheryl (eds.): Men's Ways of Being. Boulder, Colorado, S. 91-115.
- Denzin, Norman K. (2010): Symbolischer Interaktionismus. In: Flick, Uwe, Kardorff von Ernst Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl., Reinbek, S. 136-149.
- deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. 44. Jg. H. 9, Weinheim und München.
- deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. 60. Jg. H. 5, Weinheim und München.
- deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. 60. Jg. H. 6, Weinheim und München.
- Dewe, Bernd (2009): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller, Silke (Hrsg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 89-109.

- Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1992): Auf dem Weg zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf. Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 7-20.
- Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70-91.
- Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Scherr, Albert; Stüwe, Gerd (2001): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. 3. Aufl., Weinheim/München.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried (1984): Deutungsmuster. In: Kerber, Harald; Schmieder, Arnold (Hrsg.). Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen. Reinbek, S. 77-81.
- Dezernat Soziales und Jugend; Jugend- und Sozialamt; Stadt Frankfurt am Main (Hrsg.) (2004): Frankfurter Lesebuch zur Jungenarbeit. Begleittexte zu den Frankfurter Leitlinien zur Jungenarbeit. Frankfurt am Main.
- DHS - Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e.V. (2005): Frau Sucht Liebe – "Co-Abhängigkeit" und "Beziehungssucht". Hamm.
- Döge, Peter; Meuser, Michael (Hrsg.) (2001): Männlichkeit und soziale Ordnung. Opladen.
- Dölling, Irene; Kraus, Beate (Hrsg.) (1997): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg.
- Drinck, Barbara; Schmidt, Melanie; Diegmann, Daniel (2011): Jungenforschung, Jungen- und Mädchenpädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 14. Jg., H. 1, S. 171-182.
- Drogand-Strud, Michael; Wallner, Claudia (2016): Perspektiven und Herausforderungen für die Fort- und Weiterbildung für Jungenarbeit/geschlechtsbezogene Arbeit. In: Stecklina, Gerd; Wienforth, Jan (Hrsg.): Impulse für die Jungenarbeit. Denkanstöße und Praxisbeispiele. Weinheim und Basel. S. 160-177.

- Drohse, Petra (2011): Grußwort des Bundesministeriums für Gesundheit. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2011): Gesundheitsförderung konkret. Bd. 14: Gesundheit von Jungen und Männern. Hintergründe Zugangswege und Handlungsbedarfe für Prävention und Gesundheitsförderung. Köln, S. 25-27.
- Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel; Fuchs, Thorsten; Walgenbach, Katharina (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden.
- Eckes, Thomas (2008): Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 171-182.
- Engler, Steffani (2008): Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 250-261.
- Erikson, Erik Homburger 1973: Identität und Lebenszyklus – Drei Aufsätze. Frankfurt am Main.
- Erwägen, Wissen, Ethik (EWE), Heft 1/(2002). Stuttgart, S.13-26.
- Faltermaier, Toni (2011): Männliche Identität und Gesundheit: Bedarf, theoretische Perspektiven und Ansätze für eine männerspezifische Gesundheitsförderung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA): Gesundheitsförderung konkret. Band 14. Gesundheit von Jungen und Männern – Hintergründe Zugangswege und Handlungsbedarfe für Prävention und Gesundheitsförderung. Köln, S. 29-44.
- Faulstich, Peter (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung. München.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Aufl., Weinheim und Basel, S. 240-253.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2009): „Jungenverhalten“ als interaktive Herstellungspraxis. In: Budde, Jürgen; Mammes, Ingelore (Hrsg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden, S. 91-101.
- Felden, Heide von (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs- Biographie und Geschlechterforschung. Opladen.

- Felden, Heide von (2004): Biographieforschung – Erziehungswissenschaft – Genderforschung. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb, S. 650-662.
- Felden, Heide von (Hrsg.) (2008): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden.
- Fell, Florian (1999): Männer in der Sozialen Arbeit. Zur Identität männlicher Sozialarbeiter. Diplomarbeit. München.
- Flick, Uwe (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Aufl., Hamburg.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (2010): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl., Reinbek.
- Foerster von, Heinz (2002): „In jedem Augenblick kann ich entscheiden, wer ich bin“. Heinz von Foerster über den Beobachter, das dialogische Leben und eine konstruktivistische Philosophie des Unterscheidens. In: Pörksen, Bernhard: Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg, S. 19-45.
- Foerster, Heinz von; Bröcker, Monika (2007): Teil der Welt. Fraktale einer Ethik – oder Heinz von Försters Tanz mit der Welt. Heidelberg.
- Foerster, Heinz von; Pörksen, Bernhard (2011): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg.
- Follert, Sebastian (2005): Jungenarbeit in Stadt und Landkreis Gießen – eine Untersuchung zum Spannungsfeld zwischen Anspruch und Realität. Marburg.
- Forster, Edgar; Rieger-Ladich, Markus (2004): Männerforschung und Erziehungswissenschaft. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb, S. 271-285.
- Freud, Sigmund (1994): Abriss der Psychoanalyse/Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt am Main.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 437-455.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München.
- Friedrichs, Jürgen (1999): Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Aufl., Opladen.
- Fuhr, Thomas (2009): In: Alle Beteiligten des Bandes: Eine Didaktik der Jungenarbeit? In: Pech, Detlef. Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler, S. 245-263.

- FUMA Fachstelle Gender NRW (2006): Dokumentation der Fachtagung „Impulse zur Umsetzung von Gender Mainstreaming bei Trägern der Jugendhilfe in NRW“ am 30. Mai (2006) in der Volkshochschule in Düsseldorf. Düsseldorf.
- Ganß, Petra (2011): Männer auf dem Weg in die Soziale Arbeit – Wege nach oben? Die Konstruktion von ‚Männlichkeit‘ als Ressource der intraberuflichen Geschlechtersegregation. Opladen und Farmington Hills (Michigan).
- Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen.
- Gause, Detlev (Hrsg.) (2004): JungenLeben – Traum und Trauma des Mannwerdens. Grundlegendes, Projekterfahrungen und Methodenbeispiele aus der Jungenarbeit. Schenefeld.
- Gebauer, Gunter (1997): Kinderspiele als Aufführungen von Geschlechtsunterschieden. In: Dölling, Irene; Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Frankfurt am Main, S. 259-284.
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (2003): Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen. Stuttgart.
- Geist, Sabine (2011): Das Problem der Jungen ist, dass sie Jungen sind. In: Frankfurter Rundschau. 67. Jg., Nr. 50. Frankfurt am Main.
- Geulen, Dieter (2002): Subjekt, Sozialisation, „Selbstsozialisation“. Einige kritische und einige versöhnliche Bemerkungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE). 22. Jg., H. 2, S. 186-196.
- Geulen, Dieter; Zinnecker, Jürgen (2002): Quo vadis Sozialisation? Einführung in eine kontroverse Ortsbestimmung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE). 22. Jg., H. 2, S. 115-117.
- Giesinger, Johannes (2006): Erziehung der Gehirne? Willensfreiheit, Hirnforschung und Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9. Jg., H. 1, S. 97-109.
- Gildemeister, Regine (2008): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 137-145.
- Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (2004): Einleitung. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb, S. 9-15.
- Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.) (2004): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.
- Golombok, Susan; Fivush, Robyne (1994): Gender development. Cambridge, New York.

- Götschel, Helene (2008): Physik: Gender Goes Physical – Geschlechterverhältnisse, Geschlechtervorstellungen und die Erscheinungen der unbelebten Natur. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 834-842.
- Graßhoff, Gunther (2011): Kommentar zu den Beiträgen im Themencluster III „Genese von Professionalität im Ausbildungskontext“. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller, Silke (Hrsg.): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden, S. 246-252.
- Graßhoff, Gunther; Schweppe, Cornelia (2009): Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 307-318.
- Gray, John (1998): Männer sind anders. Frauen auch. München.
- Griese, Birgit (2010): Subjekt – Identität – Person? Reflexion zur Biographieforschung. Wiesbaden.
- Griese, Birgit (2010): Unübersichtlichkeiten im Feld der Biographieforschung. In: Griese, Birgit (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden, S. 115 – 146.
- Gruen, Arno (2004): Der Verrat am Selbst. Die Angst vor Autonomie bei Mann und Frau. München.
- Gruen, Arno; Weber, Doris (2001): Hass in der Seele. Verstehen, was uns böse macht. Freiburg.
- Guggenbühl, Allan (2011): Kleine Machos in der Krise. Wie Eltern und Lehrer Jungen besser verstehen. Freiburg.
- Hafeneger Benno (2011a): Jugendbildung als Beruf. In: Hafeneger, Benno (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach/Ts., S. 119-138.
- Hafeneger, Benno (1996): Leitbilder, Vorbilder und interessante Erwachsene. Zur Debatte um das Pädagogische in der Jugendarbeit. In: deutsche jugend, 44. Jg. H. 9, Weinheim und München. S. 396-403.
- Hafeneger, Benno (1998): Warum gibt es so wenig Jungenarbeit? Reflexionen für die Profession. In: Hessische Jugend, H.4, S. 21-23.
- Hafeneger, Benno (Hrsg.) (2011b): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach/Ts.

- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation weiblich – männlich? Alltag und Biografie von Mädchen. Opladen.
- Hagemann-White, Carol (2004): Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung? In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb, S. 146-156.
- Haindorff, Götz (1997): Auf der Suche nach dem Feuervogel. Junge Männer zwischen Aggression, Eros und Autorität. In: Möller, Kurt (Hrsg.) (1997): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim und München, S. 109-146.
- Hanses, Andreas (Hrsg.) (2004): Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.
- Harmsen, Thomas (2004): Die Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde.
- Harmsen, Thomas (2011): Die Konstruktion professioneller Identität im Studium der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller, Silke (Hrsg.): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden, S. 195-210.
- Hartmann, Jutta (2006): Dynamisiertes Geschlecht. Diskurstheoretische Perspektiven zur Subjektkonstitution entlang der Grenzen von Geschlecht, Sexualität und Generation. In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen, S. 239-256.
- Hartmann-Tews, Ilse (2011): Der bewegte Mann – Sportengagement und somatische Kultur der Geschlechterordnung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)(Hrsg.): Gesundheitsförderung konkret. Bd. 14: Gesundheit von Jungen und Männern. Köln, S. 65-78.
- Hartmann-Tews, Ilse; Rulofs, Bettina (Hrsg.) (2003): Handbuch Sport und Geschlecht. Schorndorf.
- Haußer, Karl (1997): Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung. In: Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven in der Identitätsforschung. Frankfurt am Main, S. 120–134.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2007): Deutsche Zustände. Folge 5. Frankfurt am Main.
- Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist.
- Hermann, David; Jahn, Manfred; Ryan, Marie-Laure (Ed.) (2008): Routledge encyclopedia of narrative theory. London.

- Hertling, Thomas (2008): Jungen und Männer heute. Die erschwerte männliche Sozialisation in der modernen Gesellschaft und ihre Folgen. Berlin.
- Hessischer Volkshochschulverband (2011): Hessische Blätter für Volksbildung – 61. Jg. H 5.
- Hirschauer, Stefan (1989): Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie (ZfS). 18. Jg., H. 2, S. 100-118.
- Hirschauer, Stefan (1993) Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Über die Medizin und den Geschlechtswechsel. Frankfurt am Main.
- Hirschauer, Stefan (2003): Wozu ‚Gender Studies‘? Geschlechterdifferenzierungsforschung zwischen politischem Populismus und naturwissenschaftlicher Konkurrenz. In: Soziale Welt, 54. Jg., S. 461-482.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Maeder, Christoph (Hrsg.) (1994): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen.
- Höfner, Claudia; Schigl, Brigitte (2012): Geschlecht und Identität. Implikationen für Beratung und Psychotherapie – gendertheoretische Perspektiven. In: Petzold, Hilarion G. (Hrsg): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden. S. 127 – 156.
- Homfeldt, HansGünther (2004). Erziehungshilfe als Biographiearbeit. In: Hanses, Andreas (Hrsg.): Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannsweiler, S. 29-46.
- Hopf, Christel (2010): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe, Kardorff von Ernst Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl., Reinbek, S. 349-360.
- Hopf, Hans (2014): Die Psychoanalyse des Jungen. Stuttgart.
- Höyng, Stefan (2009): Die Lebenssituation von Jungen als eine Herausforderung für Jungenarbeit. In: Pech, Detlef. Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler, S. 143-153.
- Huber, Johannes (2016): (Tiefen-)Psychologische Überlegungen und praxisbezogene Impulse für die Arbeit mit Jungen. In: Stecklina, Gerd; Wienforth, Jan (Hrsg.): Impulse für die Jungenarbeit. Denkanstöße und Praxisbeispiele. Weinheim und Basel. S. 246-263.
- Hubrig, Silke (2010): Genderkompetenz in der Sozialpädagogik. Troisdorf.
- Hurrelmann, Klaus (1991): Gesundheitswissenschaftliche Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Aufl., Weinheim und Basel, S. 189-214.
- Hurrelmann, Klaus (2005): Lebensphase Jugend – Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 8. Aufl., Weinheim und München.

- Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl., Weinheim und Basel.
- Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.) (2008): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Aufl., Weinheim und Basel.
- Hurrelmann, Klaus; Kolip, Petra (Hrsg.) (2002): Geschlecht, Gesundheit und Krankheit. Männer und Frauen im Vergleich. Berlin.
- Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.) (1982): Handbuch der Sozialisationsforschung. 2. Aufl., Weinheim und Basel.
- Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Aufl., Weinheim und Basel.
- Jakob, Gisela (2010): Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim und München, S. 219-233.
- Jantz, Olaf (2005): Jungenarbeit in der multikulturellen Begegnung. In: Hessische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): POLIS Heft 44 Analysen – Meinungen – Debatten. Wiesbaden, S. 73-79.
- Jantz, Olaf; Sundermeyer, Sabine (2006): Warum eine Genderpädagogik eine interkulturelle Perspektive benötigt. In: FUMA Fachstelle Gender NRW: Dokumentation der Fachtagung „Impulse zur Umsetzung von Gender Mainstreaming bei Trägern der Jugendhilfe in NRW“ am 30. Mai 2006 in der Volkshochschule in Düsseldorf. Düsseldorf.
- Jessel, Holger (2010). Leiblichkeit – Identität – Gewalt. Der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention. Wiesbaden.
- Jugend- und Sozialamt der Stadt Frankfurt am Main (2012): Der gehaltene Raum. Dokumentation Gender Projekt Frankfurt am Main. Frankfurt am Main.
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Opladen.
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (2003): Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, S. 50-72.
- Kade, Sylvia (1994): Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt am Main.
- Kaiser, Anelis; Kuenzli, Esther; Zappatore, Daniela; Nitsch, Cordula (2007): On females' lateral and males' bilateral activation during language production: a fMRI study. In: International Journal of Psychophysiology. 63 Jg., H. 2, S. 192-198.

- Kant, Immanuel (1800): Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen. Königsberg.
- Karl, Holger (1994): Tricks und Kniffe sind nicht gefragt – Methoden in der Jungenarbeit. In: Glücks, Elisabeth; Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (Hrsg.): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Münster, S. 214-226.
- Kasten, Hartmut (2008): Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung und Bildung von Jungen. In: Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, S. 49-62.
- Keen, Sam (2004): Feuer im Bauch. Über das Mannsein. Köln.
- Keil, Annelie (2004): Gesundheit und Krankheit als biographische Gestaltbewegung. In: Hanes, Andreas (Hrsg.): Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannsweiler, S. 111-126.
- Keiner, Edwin (2003): Erziehungswissenschaft – Disziplinäres Wissen um Nichtwissen? In: Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen: Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, S. 92-118.
- Kelle, Helga (2006): Sozialisation und Geschlecht in kindheitssoziologischer Perspektive. In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen, S. 121-138.
- Kelle, Helga (2010): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 101-118.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl., Wiesbaden.
- Kerber, Harald; Schmieder, Arnold (Hrsg.) (1984): Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen. Reinbek.
- Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hrsg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven in der Identitätsforschung. Frankfurt am Main.
- Kleve, Heiko (2003): Sozialarbeitswissenschaft, Systemtheorie und Postmoderne. Grundlegungen und Anwendungen eines Theorie- und Methodenprogramms. Freiburg/Br.
- Kleve, Heiko (2007): Postmoderne Sozialarbeit. Ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Beitrag zur Sozialarbeitswissenschaft. 2. Aufl., Wiesbaden
- Kleve, Heiko (2010): Konstruktivismus und Soziale Arbeit. Einführung in die Grundlagen der systemisch-konstruktivistischen Theorie und Praxis. 4. Aufl., Wiesbaden.

- Kluge, Norbert (1998): Sexualverhalten Jugendlicher heute. Ergebnisse einer repräsentativen Jugend- und Elternstudie über Verhalten und Einstellungen zur Sexualität. Weinheim und München.
- Kluge, Norbert (2008): Jungen und Sexualität. In: Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, S. 245-256.
- Kohlberg, Lawrence 1974: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes: drei Aufsätze. Frankfurt am Main.
- Köhler, Bruno (2008): Jungen und Geschlechterpolitik. In: Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, S. 331-343.
- Kollewe, Lea (2011): Die ProfilPASS-Beratung als biographischer Lernprozess im Spannungsfeld von Beratung und Therapie. In: Hessischer Volkshochschulverband. Hessische Blätter für Volksbildung – 61. Jg., H. 2. Frankfurt am Main, S.161-170.
- Kowal, Sabine; O'Connell, Daniel C. (2010): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl., Reinbek, S. 437-447.
- Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld.
- Krappmann, Lothar (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Aufl., Weinheim und Basel, S. 355-376.
- Krappmann, Lothar (2002): Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE). 22. Jg., H. 2, S. 178-185.
- Kraul Magret; Marotzki, Winfried (2002): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen.
- Kraul, Margarete; Marotzki, Winfried (2002): Bildung und Biographische Arbeit – Eine Einleitung. In: Kraul, Margarete; Marotzki, Winfried: Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, S. 7-21.
- Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2002): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb.
- Krewer, Bernd; Eckensberger, Lutz H. (1991): Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Aufl., Weinheim und Basel, S. 573-594.
- Krüger, Heinz-Hermann (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 13-33.

- Krüger, Heinz-Hermann; Deppe, Ulrike (2010): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim und München, S. 61-72.
- Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Aufl., Wiesbaden.
- Kuhlmann, Ellen; Kolip, Petra (2005): Gender und Public Health. Grundlegende Orientierungen für Forschung, Praxis und Politik. Weinheim und München.
- Kunert-Zier, Margitta (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden.
- Kunert-Zier, Margitta (2011): Mädchenbildung. In: Hafeneger, Benno (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach/Ts S.199-214.
- Landeshauptstadt Hannover, der Oberbürgermeister, Gesundheits-, Jugend und Sozialdezernat (Hrsg.) (2002): Ausgleich statt Spaltung. Gewaltprävention durch Jungenarbeit. Hannover.
- Landkreis Kassel – Der Kreisausschuss – Jugendbildungswerk; Otmischi, Bijan (2008): 100% Jungs. Jugendförderung im Aufbruch. Kassel.
- Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.) (2000): Dokumentation der Konferenz „Praxis der Jungenarbeit“ 28.09.1999. Köln.
- Lange, Cornelia (2011): Gesundheit und Krankheit von Männern und Jungen – ein Überblick über die aktuelle Datenlage. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA): Gesundheitsförderung konkret. Bd. 14: Gesundheit von Jungen und Männern. Köln, S. 45-64.
- Leipold, Bernhard; Greve, Werner (2008): Sozialisation, Selbstbild und Identität. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Aufl., Weinheim und Basel, S.398-409.
- Leithäuser, Thomas; Volmerg, Birgit (1988). Psychoanalyse in der Sozialforschung. Eine Einführung am Beispiel einer Sozialpsychologie der Arbeit. Opladen.
- Lenz, Hans-Hoachim (2001): Mann versus Opfer? Kritische Männerforschung zwischen der Verstrickung in herrschenden Verhältnisse und einer neuen Erkenntnisperspektive. In: BauSteineMänner (Hrsg.): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Hamburg, S. 359-396.
- Lenz, Hans-Joachim (2013): Gewalt an Jungen und die kulturelle Verleugnung ihrer Verletzbarkeit. In Stier, Bernhard; Winter, Reinhard (Hrsg.): Jungen und Gesundheit

- Ein interdisziplinäres Handbuch für Medizin, Psychologie und Pädagogik. Stuttgart. S. 378-385.
- Lenz, Ilse; Luig, Ute (1995): Frauenmacht ohne Herrschaft. Frankfurt am Main.
- Liebig, Brigitte; Rosenkranz-Fallegger, Edith; Meyerhofer, Ursula (Hrsg.) (2009): Handbuch Gender-Kompetenz. Ein Praxisleitfaden für (Fach-)Hochschulen. Zürich.
- Lucius-Hoene, Gabriele (2010): Narrative Identitätsarbeit im Interview. In: Griesse, Birgit (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexion zur Biographieforschung. Wiesbaden, S. 149-170.
- Lukesch, Helmut (2008): Sozialisation durch Massenmedien. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Aufl., Weinheim und Basel, S. 384-395.
- Mac an Ghail, Mairtin (1994): The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling. Buckingham.
- Mader, Wilhelm (Hrsg.) (1995): Altwerden in einer alternden Gesellschaft. Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen. Opladen.
- Magistratsabteilung für Angelegenheiten der Landessanitätsdirektion, Dezernat II, Gesundheitsplanung (Hrsg.); Schmeiser-Rieder, Anita; Kunze, Michael (1999): Wiener Männergesundheitsbericht. Wien.
- Maihofer, Andrea (2002): Geschlecht und Sozialisation. In: Erwägen, Wissen, Ethik (EWE). 13. Jg., H. 1, S.13-26.
- Mammes, Ingelore; Budde, Jürgen (2009). Einleitung. In: Budde, Jürgen; Mammes, Ingelore (Hrsg.): Jungenforschung empirisch – zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden, S. 7-14.
- Mansel, Jürgen (2007): Kriminelle Ausländer? Fremdenfeindlichkeit, Anzeigeverhalten und Kontrollpolitik in den Bundesländern. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 5. Frankfurt am Main, S. 169-191.
- Marcia, J.E: (1980): Identity in Adolescence. In: Adelson, Joseph (Ed.): Handbook of Adolescent Psychology. New York, S. 159-187.
- Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.). Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 59-70.
- Marotzki, Winfried (2010): Qualitative Biographieforschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl., Reinbek, S. 175-186.
- Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang (Hrsg.) (2008a): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel.

- Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang (Hrsg.) (2008b): Auf dem Weg zu einer Jungenpädagogik. In: Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, S. 381-409.
- May, Michael (2011): Jungenbildung. In: Hafeneger, Benno (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach/Ts, S. 214 – 230.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl., Weinheim und Basel.
- Mayring, Philipp; Brunner, Eva (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim und München, S. 323-333.
- McLean, Christopher; Carey, Maggie; White, Cheryl (1996): Men's Ways of Being. Boulder, Colorado.
- Mead, Georg Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main.
- Mertens, Wolfgang (1991): Psychoanalytische Theorien und Forschungsbefunde. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Aufl., Weinheim und Basel, S. 77-98.
- Messner, Michael A. (1997): Politics of masculinities. Men in Movements. Thousand Oaks, California.
- Metz-Göckel, Sigrid (2008): Institutionalisierung der Frauen-/Geschlechterforschung: Geschichte und Formen. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 887-895.
- Meuser, Michael (2006a): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. 2. Aufl., Wiesbaden.
- Meuser, Michael (2006b): Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ersten Spielen des Wettbewerbs. In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen, S. 163-176.
- Meuser, Michael (2008): Junge Männer: Aneignung und Reproduktion von Männlichkeit. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 420-427.
- Meuser, Michael, Nagel, Ulrike (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara;

- Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim und München, S. 457-471.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ- empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441-471.
- Michalek, Ruth; Fuhr, Thomas (2009): Jungenforschung – internationaler Forschungsstand. In: Pech, Detlef. Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler, S. 207-225.
- Miller, Max; Weissenborn, Jürgen (1991): Sprachliche Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Aufl., Weinheim und Basel, S. 531-550.
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (MFJFG) (2000): Gesundheit von Frauen und Männern. Bielefeld.
- Möller, Kurt (2008): Jungen und Gewalt: In: Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, S. 274-289.
- Möller, Kurt (Hrsg.) (1997): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim und München.
- Motakef, Monika (2009): Schlechte Noten – weniger Teilhabe? Bildungsbenachteiligung von Jungen aus einer menschenrechtsbasierten Perspektive. In: Pech, Detlef. Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler, S. 189-203.
- Mührel, Eric (2010): Maske und Existenz. Philosophische und sozialpädagogische Betrachtungen zu Person und Biographie. In: Giese, Birgit (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexion zur Biographieforschung. Wiesbaden, S. 103 – 114.
- Müller, Lutz (2012): Ich weiß nicht, was ich bin, ich bin nicht, was ich weiß ... Identität in Theorie und Praxis der Analytischen Psychologie C. G. Jungs. In: Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, 271-293.
- Müller, Michael R. (2011): Das Körperbild als Selbstbild. In: Müller, Michael R.; Soeffner, Hans-Georg; Sonnenmoser, Anne (Hrsg.): Körper haben. Die symbolische Formung der Person. Weilerswist, S. 87-106.
- Müller, Michael R.; Soeffner, Hans-Georg; Sonnenmoser, Anne (Hrsg.) (2011): Körper haben. Die symbolische Formung der Person. Weilerswist.

- Nassehi, Armin (2003): Geschlecht im System. Die Ontologisierung des Körpers und der Asymmetrie der Geschlechter. In: Pasero, Ursula; Weinbach, Christine (Hrsg.): Frauen, Männer, Gendertrouble. Systemtheoretische Essays. Frankfurt am Main, S. 80-104.
- Nassehi, Armin (2008): Soziologie. Zehn einführende Vorlesungen. Wiesbaden.
- Nemitz, Rolf (1996): Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz. Hamburg.
- Nestvogel, Renate (2008): Sozialisationstheorien: Traditionslinien, Debatten und Perspektiven. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 159-170.
- Neuber, Nils (2006): Männliche Identitätsentwicklung im Sport. In: Hartmann-Tews, Ilse; Rulofs, Bettina (Hrsg.). Handbuch Sport und Geschlecht. Schorndorf, S. 125-138.
- Niekrenz, Yvonne (2011): Leib, Körper und Bildung. In: Hafeneger, Benno (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach/Ts, S. 487-502.
- Nikolai, Werner; Quensel, Stephan; Rieder, Hermann (1982): Sport in der sozialpädagogischen Arbeit mit Randgruppen. Freiburg.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Nittel, Dieter (2002): Professionalität ohne Profession? In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb, S. 253-286.
- Nittel, Dieter (2004): Berufliche Selbstbeschreibung und Biografie: Über die Kongruenz erwachsenenpädagogischer Ansprüche und deren Verwirklichung. In: Bender, Walter; Groß, Maritta; Hegelmeier, Helga (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts, S. 343-358.
- Nittel, Dieter; Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1997): Lernstrategien und Subjektkonstitution. Lebensverläufe von in der Wirtschaft tätigen Erwachsenenpädagogen. Weinheim.
- Nörenberg, Matthias (2007): Professionelles Nicht-Wissen. Sokratische Einredungen zur Reflexionskompetenz in der Sozialen Arbeit. Heidelberg.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb, S. 19-63.
- Palm, Kerstin (2004): Gender – eine unbekannte Kategorie in den Naturwissenschaften? In: Steffen, Therese Frey; Rosenthal, Caroline; Väh, Anke

- (Hrsg.): Gender Studies. Wissenschaftstheorien und Gesellschaftskritik. Würzburg, S. 97-110.
- Palm, Kerstin (2006): Kanonisierungsweisen von Kanonkritik – die Geschlechterforschung zu Naturwissenschaften als Reflektionsmedium disziplinärer Kritikoptionen. In: Bidwell-Steiner, Marlen; Wozonig, Karin S. (Hrsg.): A Canon of Our Own. Kanonkritik und Kanonbildung in den Gender Studies. Innsbruck, Wien, Bozen, S. 76-89.
- Palm, Kerstin (2008): Biologie: Geschlechterforschung zwischen Reflexion und Intervention. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 843-851.
- Palm, Kerstin (2010): Was kann die biologische Forschung über Geschlechterunterschiede aussagen? Kritische Anmerkungen aus der Genderperspektive am Beispiel der Gehirnforschung. In: kursiv: Journal für politische Bildung. H. 3. Schwalbach/Ts, S. 22-31.
- Parsons, Talcott (1997): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Eschborn bei Frankfurt am Main.
- Pasero, Ursula; Weinbach, Christine (2003): Frauen, Männer, Gendertrouble. Systemtheoretische Essays. Frankfurt am Main.
- Pauli, Andrea; Hornberg, Claudia (2008): Gesundheit und Krankheit: Ursachen und Erklärungsansätze aus der Gender-Perspektive. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 623-635.
- Pease, Allan; Pease, Barbara (2002): Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentliche Schwächen. München.
- Pech, Detlef (2009a): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler.
- Pech, Detlef (2009b): Ziele von Jungenarbeit und ihre Reibungspunkte mit Schule. In: Pech, Detlef. Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler, S. 71-82.
- Pech, Detlef; Herschelman, Michael; Fleßner, Heike (Hrsg.) (2005): Jungenarbeit. Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft. Dokumentation der Tagung vom 18. November 2004 an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg. Oldenburg.
- Petzold, Hilarion G. (Hrsg) (2005): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden.
- Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel (1978): Die Psychologie des Kindes. Frankfurt am Main.

- Pierce, Charles (1991): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Frankfurt am Main.
- Polkinghorne, Daniel (1998): Narrative Psychologie und Geschichtsbewußtsein. In: Straub, Jürgen (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Frankfurt am Main.
- Pollack, William F. (2009). Jungen. Was sie vermissen, was sie brauchen. Frankfurt am Main
- Pörksen, Bernhard (2002): Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg.
- Pörksen, Bernhard (Hrsg.) (2011): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden.
- Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim und München.
- Reis, Kristina (2008): Linguistik: Von Feministischer Linguistik zu genderbewusster Sprache. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 742-747.
- Rendtorff, Barbara (2006): Zur Bedeutung von Geschlecht im Sozialisationsprozess. Reale, imaginäre und symbolisch-politische Dimensionen des Körpers. In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen, S. 89-102.
- Rheinheimer Martin (2001a): Der Durchgang durch die Welt. Lebenslauf, Generationen und Identität in der Neuzeit. Neumünster.
- Rheinheimer, Martin (2001b): Lebenslauf, Generation und Identität als Herausforderung der Geschichte. In: Reinheimer Martin (Hrsg.). Der Durchgang durch die Welt. Lebenslauf, Generationen und Identität in der Neuzeit. Neumünster.
- Ritivoi, Andreea (2008): Identity and narrative. In Hermann, David; Jahn, Manfred; Ryan, Marie-Laurene (Hrsg.). Routledge encyclopedia of narrative theory. London, S. 231-235.
- Robert Koch-Institut (Hrsg.) (2006): Gesundheit in Deutschland. Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Berlin.
- Rohrmann, Tim (2001): Echte Kerle. Jungen und Ihre Helden. Reinbek.
- Rosenthal, Gabriele (2010): Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen. In: Giese, Birgit (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden, S. 197-218.

- Ruppert, Matthias (2010): Die inneren Grenzen der Biographieforschung. In: Griesse, Birgit (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden, S. 93-101.
- Sandkühler, Hans Jörg (2007): Philosophie, wozu? Frankfurt am Main.
- Schenk, Michael (1991): Emanzipatorische Jungenarbeit im Freizeitheim. Zur offenen Jungenarbeit mit Unterschichtjugendlichen. In: Willems, Horst; Winter, Reinhard (1991): Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit. Schwäbisch Gmünd/Tübingen, S. 99-124.
- Scherer, Hans-Georg (2005): Bewegung und Bildung – relationale Bildung im Bewegungshendeln. In: Bietz, Jörg, Laging, Ralf; Roscher, Monika (Hrsg.): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Baltmannsweiler, S. 123-140.
- Scherr, Albert (2000): Wie Jungen zu Männern gemacht werden, sich selbst zu Männern machen... und was Jungenarbeit dazu beitragen kann, Chancen der bewussten Auseinandersetzung mit Männlichkeiten zu eröffnen. Grundlagen einer subjektorientierten Jungenarbeit. In: Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.): Dokumentation der Konferenz „Praxis der Jungenarbeit“ 28.09.1999. Köln, S. 25-45.
- Scherr, Albert (2002): Das Studium der Sozialen Arbeit als biographisch artikulierte Aneignung eines diffusen Wissensangebots. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb, S. 225-250.
- Scherr, Albert; Sturzenhecker, Benedikt (2004): Was blockiert die Etablierung von Jungenarbeit? Zum Forschungsbedarf über Jungenarbeit in der Jugendhilfe. In: Bruhns, Kirsten (Hrsg.). Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 303-316.
- Schiek, Gudrun (1982): Rückeroberung der Subjektivität. Der selbstreflexive Ansatz in der Ausbildung von Sozialwissenschaftlern. Frankfurt am Main.
- Schlüter, Anne (2002): Biographieforschung als Medium der Professionalisierung der Erwachsenenbildung? In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb, S. 287-303.
- Schmidt, Christiane (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim und München, S. 473-486.
- Schnack, Dieter; Neutzling, Rainer (2006). Die Prinzenrolle. Über die männliche Sexualität. Vom Jungen bis zum Mann. Reinbek.

- Schnack, Dieter; Neutzling, Rainer (2007): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. 9. Auflage. Reinbeck.
- Schnack, Dieter; Neutzling, Rainer (2011): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Reinbeck.
- Schorb, Bernd; Mohn, Erich; Theunert, Helga (1991): Sozialisation durch (Massen-) Medien. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Aufl., Weinheim und Basel, S. 493-510.
- Schulz von Thun, Friedemann (2010): Miteinander reden, Bd. 3 – Das „innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Kommunikation, Person, Situation. 19. Aufl., Reinbek.
- Schulze, Theodor (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 35-57.
- Schütze, Fritz (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 205-237.
- Schweppe, Cornelia (2002): Biographie, Studium und Professionalisierung – das Beispiel Sozialpädagogik. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb, S. 197-224.
- Schweppe, Cornelia (2003b): Wie handeln SozialpädagogInnen? Rekonstruktionen der professionellen Praxis der Sozialen Arbeit. In: Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen, S.145-166.
- Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2003a): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen.
- Segal, Lynne (1990): Slow Motion. Changing Masculinities, Changing Men. New Brunswick. New Jersey.
- Sentker, Andreas; Wigger, Frank (2007) (Hrsg.): Rätsel Ich. Gehirn, Gefühl, Bewusstsein. Berlin.
- Sielert, Uwe (1989): Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 2. Weinheim und München.
- Sielert, Uwe (2002): Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 2. 3. Aufl., Weinheim und München.
- Sigusch, Volkmar (1984): Vom Trieb und von der Liebe. Frankfurt am Main.
- Silkenbeumer, Mirja; Wernet, Andreas (2010): Biographische Identität und Objektive Hermeneutik: methodologische Überlegungen zum narrativen Interview. In: Giese,

- Birgit (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden, S. 171-196.
- Sonnenmoser, Anne (2011): Der Mensch, ein Schauspieler? Von der anthropologischen Metapher zum gesellschaftlichen Postulat. In: Müller, Michal, R.; Soeffner, Hans-Georg; Sonnenmoser, Anne (Hrsg.): Körper haben. Die symbolische Formung der Person. Weilerswist, S. 121-134.
- Spradley, James P. (1980): Participant observation. New York.
- Steffen, Therese Frey; Rosenthal, Caroline; Väth, Anke (Hrsg.) (2004): Gender Studies. Wissenschaftstheorien und Gesellschaftskritik. Würzburg.
- Stecklina, Gerd; Wienforth, Jan (Hrsg.) (2016a): Impulse für die Jungenarbeit. Denkanstöße und Praxisbeispiele. Weinheim und Basel.
- Stecklina, Gerd; Wienforth, Jan (2016b): ‚Impulse für die Jungenarbeit‘ – Zugang. In: Stecklina, Gerd; Wienforth, Jan (Hrsg.) (2016b): Impulse für die Jungenarbeit. Denkanstöße und Praxisbeispiele. Weinheim und Basel. S. 8-16.
- Stecklina, Gerd; Wienforth, Jan (2016c): Impulse für die Jungenarbeit – Synopse und Ausblick. In: Stecklina, Gerd; Wienforth, Jan (Hrsg.): Impulse für die Jungenarbeit. Denkanstöße und Praxisbeispiele. Weinheim und Basel. S. 276-307.
- Steigleder, Sandra (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Auswertungsmethodik von Philipp Mayring. Marburg.
- Stiegler, Barbara (2008): Gender Mainstreaming. Fortschritt oder Rückschritt in der Geschlechterpolitik? In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 925-930.
- Stiehler, Matthias (2013): Fazit: Psychische Gesundheit von Männern – eine Herausforderung für die Männer, die Medizin und die Gesellschaft. In: Bardehle, Doris; Stiehler Matthias: Erster Deutscher Männergesundheitsbericht. Ein Pilotbericht. Zuckschwerdt. S. 265-271.
- Stier, Bernhard; Winter, Reinhard (Hrsg.) (2012): Jungen und Gesundheit – Ein interdisziplinäres Handbuch für Medizin, Psychologie und Pädagogik. Stuttgart.
- Straub, Jürgen (1998): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Frankfurt am Main.
- Strohmaier, Jürgen (2003): Sind Sozialpädagogen „neue“ Männer? Konstruktion von Männlichkeit im Feld Sozialer Arbeit. Hamburg.
- Sturzenhecker, Benedikt (2004): Arme Jungs? Vergiss es! In: Gause, Detlev (Hrsg.): JungenLeben – Traum und Trauma des Mannwerdens. Grundlegendes,

- Projekterfahrungen und Methodenbeispiele aus der Jungenarbeit. Schenefeld, S. 9-10.
- Sturzenhecker, Benedikt (2008): Jungenarbeit in der Sozialpädagogik. In: Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, S.183-195.
- Sturzenhecker, Benedikt (2009): Jungenarbeit in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Pech, Detlef. Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler, S. 83-100.
- Sturzenhecker, Benedikt; Winter, Reinhard (2002): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München.
- Sturzenhecker, Benedikt; Winter, Reinhard (2002): Und sie bewegt sich doch, die Praxis der Jungenarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt; Winter, Reinhard (Hrsg.): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München, S. 7-11.
- Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel.
- Thiersch, Hans (2002): Biographieforschung und Sozialpädagogik. In: Kraul, Margarete; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, S. 142-156.
- Thiersch, Hans (2009): Authentizität. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 239-253.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1997): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 8. Aufl., Reinbek.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 13. Aufl., Reinbek.
- Trapper, Thomas (2008): Jungen im Strafvollzug. In: Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, S.219-231.
- Trautner, Hans-Martin (2006): Sozialisation und Geschlecht. Die entwicklungspsychologische Perspektive. In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen, S. 103-120.
- Trömel-Plötz (2008): Sprache: Von Frauensprache zu frauengerechter Sprache. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und

- Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 748-751.
- Ulich, Dieter (1991): Zur Relevanz verhaltenstheoretischer Lern-Konzepte für die Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Aufl., Weinheim und Basel, S. 57-76.
- Varela, Francisco J. (2008): „Wahr ist, was funktioniert“. Francisco J. Varela über Kognitionswissenschaft und Buddhismus, die untrennbare Verbindung von Subjekt und Objekt und die Übertreibungen des Konstruktivismus. In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.): Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg, S. 112- 138.
- Villa, Paula-Irene (2011): Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. 4. Aufl., Wiesbaden.
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2008): Flankieren und Begleiten. Geschlechterreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Sozialarbeit. Wiesbaden.
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2009): Bedenkliches, Auffälliges, Wünschenswertes. Zum aktuellen Stand der Jungenforschung. In: Pech, Detlef. Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler, S. 227-242.
- Walter, Wolfgang (1994): Strategien der Politikberatung. Die Interpretation der Sachverständigen-Rolle im Lichte von Experteninterviews. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne; Maeder, Christoph (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen. 268–284.
- Weber, Monika (2006): Soziale Arbeit und Gesundheit. Innovationspotenziale einer genderbezogenen Betrachtungsweise. In: Zander, Margherita; Hartwig, Luise; Jansen, Irma (Hrsg.): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 311-330.
- Wedgwood, Nikki; Connell, RW (2008): Männlichkeitsforschung: Männer und Männlichkeiten im internationalen Forschungskontext. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 116-125.
- Weinbach, Christine (2007a): Zur Einführung: Geschlechtliche Ungleichheit in systemtheoretischer Perspektive. In: Weinbach, Christine (Hrsg.) Geschlechtliche Ungleichheit in systemtheoretischer Perspektive. Wiesbaden, S. 7-12.
- Weinbach, Christine (Hrsg.) (2007b): Geschlechtliche Ungleichheit in systemtheoretischer Perspektive. Wiesbaden.
- Weißbach, Lothar (Hrsg.); Stiehler, Matthias (Hrsg.) (2013): Männergesundheitsbericht 2013. Im Fokus: Psychische Gesundheit. Bern.

- Weißbach, Lothar; Stiehler, Matthias (2013): Männergesundheitsbericht 2013. Im Fokus: psychische Gesundheit. Bern.
- Wensierski, Hans-Jürgen von (2006): Biographische Forschung in der Sozialpädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 459-482.
- West, Candace; Zimmermann, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society. Vol. 1, No. 2, S. 125-151.
- Wetterer, Angelika (2008): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 126-136.
- Wieck, Wilfried (1990): Männer lassen lieben. Die Sucht nach der Frau. Frankfurt am Main.
- Wieland, Norbert (2006): Männlichkeit in prekären Lebenslagen. In: Zander, Margherita; Hartwig, Luise; Jansen, Irma (Hrsg.): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 220-244.
- Wienforth, Jan (2015): Professioneller Habitus in der Jungen_arbeit: Zwischen Reproduktion und Dekonstruktion bestehender Geschlechterkonstruktionen. Opladen, Berlin und Toronto.
- Willems, Horst; Winter, Reinhard (1991): Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit. Schwäbisch Gmünd/Tübingen.
- Winter, Reinhard (2014): Jungenpolitik. Wiesbaden.
- Winter, Reinhard; Neubauer, Gunter (2001): Dies *und* Das! Das Variablenmodell „balanciertes Jungesein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und jungen Männern. Tübingen.
- Winter, Reinhard; Neubauer, Gunter (2002): Dies und Das. Das Variablenmodell „balanciertes Jungesein“ und die Praxis der Jungenarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt; Winter, Reinhard (Hrsg.): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München, S. 27-35.
- Winter, Reinhard; Neubauer, Gunter (2004): Kompetent, authentisch und normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen. Eine Qualitative Studie im Auftrag der BZgA. Köln.
- Witzel, Andreas; Kühn, Thomas (1999): Berufsbiographische Gestaltungsmodi. Eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben. Sonderforschungsbereich 186 der Universität Bremen.

- Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf. Arbeitspapier Nr. 61. Bremen.
Persistent Identifier (PID): <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-3193>.
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren qualitativer Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main/New York.
- Wolffersdorf von, Christian; Sprau-Kuhlen, Verena (1990): Geschlossene Unterbringung in Heimen – Kapitulation der Jugendhilfe? Weinheim.
- Wolters, Jörg-Michael (2008): Jungen und Wettkampf, Sport und Raufen. In: Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, S. 267-273.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2007): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main.
- Yates, Lyn (1997): Gender Equity and the Boys Debate. What Sort of Challenge is It? In: British Journal of Sociology of Education. Vol. 18, No. 3, S. 337-347.
- Yourcenar, Marguerite (1995): Alexis oder der vergebliche Kampf. Frankfurt am Main.
- Zander, Margherita; Hartwig, Luise; Jansen, Irma (Hrsg.) (2006): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden.
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2006): 9. Jg. H. 1. Wiesbaden, S. 97-109.
- Zeitschrift für Soziologie (ZfS). 18. Jg., H. 2. Bielefeld.
- Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE). 20. Jg., H. 3. Weinheim.
- Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE). 22. Jg. H. 2. Weinheim.
- Zenker, Christel (2006): Gender und Suchtkrankenhilfe. In: Zander, Margherita; Hartwig, Luise; Jansen, Irma (Hrsg.): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 331-344.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE). 20 Jg., H. 3, S. 272-290.
- Zinnecker, Jürgen (2002): Wohin mit dem „strukturlosen Subjektzentrismus“? Eine Gegenrede zur Entgegnung von Ullrich Bauer. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE). 22. Jg., H. 2, S. 143-154.

Online-Quellen

- Brandes, Holger (2002b): Kann man von unterschiedlichen hegemonialen Männlichkeiten in Ost- und Westdeutschland sprechen? Beitrag zur Tagung AIM Gender, Stuttgart url: <http://www.ruendal.de/aim/pdfs02/brandes.pdf> [23.09.2010].
- Bundesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit e.V. i.G. (2010): Satzung des Vereins Bundesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit e.V. http://www.bag-jungenarbeit.de/files/Dateien/BAGJA_Satzung.pdf [13.04.2016].
- Bundesministerium des Innern (BMG) (Hrsg.) 2009: Gemeinsames Ministerialblatt. 60 Jhrg. Nr. 38 Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). Berlin. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/kjp-richtlinien-2009,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [13.04.2016].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016): Kompetenzzentrum Technik – Diversity – Chancengleichheit e. V. Bundesweites Netzwerk und Fachportal zur Berufswahl und Lebensplanung von Jungen. <http://www.neue-wege-fuer-jungs.de> [13.04.2016]).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016): Kompetenzzentrum Technik – Diversity – Chancengleichheit e. V. Jungenzukunftstag/Boys' Day. <http://www.boys-day.de> [13.04.2016].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2012: SGB VII. Kinder- und Jugendhilfe - Sozialgesetzbuch - Achtes Buch (KJHG). <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gesetze,did=3278.html> [13.04.2016].
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2012a): Glossarbegriffe: Alkohol. <http://www.bmg.bund.de/glossarbegriffe/a/alkohol.html> [13.04.2016].
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2012b): Essstörungen. Wenn „Essen“ das Leben bestimmt. <http://www.bmg.bund.de/praevention/gesundheitsgefahren/essstoerung/wenn-essen-das-leben-bestimmt.html> [13.04.2016].
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2012c): Gesundheitsgefahren. Drogen und Sucht. <http://www.bmg.bund.de/praevention/gesundheitsgefahren/sucht-und-drogen.html> [13.04.2016].
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2012a): Fachdatenbanken/Marktanalysen. <http://www.bzga.de/forschung/fachdatenbanken-marktanalysen/?uid=d0f4c758fec2cca9f5f56088ac12e50a> [24.04.2012].
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2012b): Informationsmaterialien.

- <http://www.bzga.de/infomaterialien/?uid=dd8a72476380de8a18fd2f8246a29bd4>
[13.04.2016]
- Focus Online (2011): Neue Übergriffe. Die U-Bahn-Schläger von Berlin prügeln weiter.
http://www.focus.de/panorama/welt/neue-uebergriffe-die-u-bahn-schlaeger-von-berlin-pruegeln-weiter_aid_674901.html [13.04.2016].
- Nachrichtenagentur wissenschaft-aktuell (2009): Bestätigt: Pille beeinträchtigt Partnerwahl.
http://www.wissenschaft-aktuell.de/artikel/Bestaetigt__Pille_beeintraechtigt_Partnerwahl1771015586380.html [13.04.2016].
- Rose, Lotte (2011): Jungs in soziale Berufe. Kritische Anmerkungen zu einer beliebten Kampagne. Vortrag 25.1.2011 im Rahmen des Fachtages „Boys' Day 2011“ in Frankfurt.
http://www.freiwilligendienst-jungs.de/Dokumente/FT_Jan_2011_boysday/Soziale%20Jungs%20Vortrag%20Prof.%20Dr.%20Lotte%20Rose%20FFM%202011.pdf [13.04.2016].
- Scheinert, Frank; Kurzke, Christian (2006): LAG, die sechste Jungen- und Männerarbeit auf breiter Basis vernetzen - das wollen seit kurzem auch engagierte Kollegen in Sachsen. In: Switchboard. Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit. Nr. 176. Juni-Juli 2006. Veröffentlicht auf: Evangelische Akademie Meissen.
<http://www.ev-akademie-meissen.de/fileadmin/studienbereich/Jugend/texte/Veroeffentlichungen/LAG-in-switchboard.177.pdf> [10.12.2010].
- Schorf, Ariane (2000). Das "themenzentrierte Interview". Ein Verfahren zur Entschlüsselung manifester und latenter Aspekte subjektiver Wirklichkeit [20 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 23, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002236> [13.04.2016].
- Sozialgesetzbuch (SGB) VIII/Kinder- und Jugend- Hilfestellung 2012:
<http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii> [20.06.2012].
- Spiegel Online (2008): Münchner U-Bahn-Schläger „Ein paar Schläge - und ein Kick“.
<http://www.spiegel.de/panorama/justiz/0,1518,561492,00.html> [13.04.2016].
- Spiegel Online (2015): Tugce Albayrak. Alle Artikel und Hintergründe.
http://www.spiegel.de/thema/tugce_a/ [13.04.2016].
- Süddeutsche Zeitung (2015): U-Bahn-Schläger. <http://www.sueddeutsche.de/thema/U-Bahn-Schl%C3%A4ger> [18.01.2016].
- Welt Online (2009): S-Bahn-Schläger. Münchner Fahrgast musste wegen 15 Euro sterben.
<http://www.welt.de/vermishtes/article4524640/Muenchner-Fahrgast-musste-wegen-15-Euro-sterben.html> [13.04.2016].

Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [13.04.2016].

Urheberschaftserklärung

Ich versichere, dass ich die vorgelegte Dissertation selbst und ohne fremde Hilfe verfasst, nicht andere als die in ihr angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benutzt, alle vollständig oder sinngemäß übernommenen Zitate als solche gekennzeichnet sowie die Dissertation in der vorliegenden oder einer ähnlichen Form noch bei keiner anderen in- oder ausländischen Hochschule anlässlich eines Promotionsgesuchs oder zu anderen Prüfungszwecken eingereicht habe.

Marburg, 19. November 2016

Unterschrift (Berthold Schütz)